

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**HAROLDO BORGES**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA EM MATO GROSSO: O CASO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR EM  
SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA**

**Cáceres-MT**

**2016**

**HAROLDO BORGES**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA EM MATO GROSSO: O CASO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR EM  
SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Heloisa Salles Gentil

**Cáceres - MT**

**2016**

© by Haroldo Borges, 2016.

Borges, Haroldo

Práticas de formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso: o caso do Projeto Sala de Educador em São Félix do Araguaia./Haroldo Borges. Cáceres/MT: UNEMAT, 2016.  
129f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.  
Orientadora: Heloisa Salles Gentil

1. Formação continuada. 2. Projeto Sala de Educador 3. Planejamento coletivo. I. Título.

CDU: 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Tereza Antônia Longo Job CRB1-1252

**HAROLDO BORGES**

**PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA EM MATO GROSSO: O CASO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR EM  
SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Dr.<sup>a</sup> Heloisa Salles Gentil  
(Orientadora – PPGEduc/Unemat)

---

Dr.<sup>a</sup> Simone Albuquerque da Rocha  
(Membro – PPGEduc/UFMT)

---

Dr. Irton Milanesi  
(Membro – PPGEduc/Unemat)

**APROVADA EM: 19/12/2016**

*À Lourdes, minha esposa,  
aos meus filhos, Lucas e Bruno.*

## **Agradeço:**

*Aos meus pais, Armando e Isaura, por me apoiarem nos momentos de dificuldades e angústias frente aos diferentes desafios da vida, sempre dando palavras de apoio e de esperança, com a simplicidade e a crença próprias da grandeza de pessoas que tentam fazer da vida, e da vida dos filhos, um fardo leve em um recanto do sul de Minas.*

*Aos meus irmãos que, cada um a seu modo, sempre me apoiaram e me fizeram acreditar que eu conseguiria vencer o desafio de cursar o mestrado. Muito obrigado a todos vocês.*

*À Lourdes minha esposa e companheira em todos os momentos desses mais de 20 anos de histórias/vidas compartilhadas. Obrigado por ter me incentivado e apoiado sempre, principalmente por acreditar em mim. Você é meu porto seguro.*

*Aos meus filhos, Lucas e Bruno, por acompanhar-me de perto durante todo o tempo da pesquisa e estudos. Mas, principalmente, por tentar tirar-me do 'mundo solitário' da escrita e do cansaço, ao surpreender-me com suas brincadeiras, ou contando algumas histórias ou feitos de suas próprias experiências de vida vivida ou compartilhada com os amigos.*

*À minha orientadora, Professora Doutora Heloisa Salles Gentil, por ter acreditado no meu trabalho ainda na etapa de seleção para o mestrado, e por ter me orientado ao longo da pesquisa com sabedoria e profissionalismo, ampliando a minha compreensão sobre a pesquisa, as leituras e, principalmente, no incentivo ao desenvolvimento da autonomia durante todo o processo da escrita da dissertação, pelo acolhimento e amizade dispensada ao longo desses dois anos, aqui em Cáceres – MT.*

*Aos professores do Programa de mestrado da Unemat, que muito contribuíram para a minha formação pessoal e profissional. Estou convicto de que, sem as aprendizagens/conhecimentos construídos nas disciplinas cursadas, não seria possível desenvolver esta dissertação de mestrado.*

*Ao prof. Irton Milanesi pelas contribuições nas aulas sobre formação de professores, mas, principalmente pelas contribuições como banca na etapa de qualificação, ao colaborar significativamente para que esta dissertação ficasse melhor, inclusive, no trabalho de formatação do texto.*

*À professora Doutora Simone Albuquerque, por ter aceito o convite para ser membro externo da banca nas etapas de qualificação e apresentação pública da dissertação, contribuindo muito com esta pesquisa, por seu olhar competente e crítico sobre as políticas de formação inicial e continuada implementadas em Mato Grosso. Seu olhar, análise e sugestões foram importantes para a finalização da dissertação após a etapa da qualificação.*

*Aos colegas de turma do mestrado, por termos compartilhado momentos de descobertas, aprendizagens, experiências, amizades, angústias, e por vibrar com as conquistas dos companheiros. Levo comigo um pouco de cada um/a de vocês.*

*Às professoras e à equipe gestora da Escola Estadual Severiano Neves, que participaram desta pesquisa, colaborando em todos os momentos da pesquisa, a vocês todas, meu muito obrigado. Esta dissertação não seria possível sem a colaboração de vocês.*

*À equipe do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT, por ter me apoiado nesse desafio, por ter aprendido um pouco e ainda estar aprendendo a ser professor formador com cada um de vocês.*

*À Seduc/MT, por ter concedido a licença para Qualificação.*

*À FAPEMAT pela concessão de bolsas por um período de 06 meses em apoio a esta pesquisa de mestrado.*

*Por fim, aos amigos que ganhei aqui em Cáceres – MT, e que me acolheram em suas casas e partilharam um pouco de sua amizade com saberes e sabores. Com vocês, senti-me mais humano. Estou falando de Judite, Cido, Leonice, Heloisa, Ilma, Leonir, João Ivo, Laudemir e Loriege - todos 'boa gente'.*

*O outro é aquele que desfaço enquanto me faço.  
E, como me faço ao falar de mim.  
Só falando o que faço.  
O outro também sou eu,  
Que me faço e desfaço.  
O outro sempre sou.  
Vendo e fazendo o outro que não sou eu.  
(Carlos Alberto Reyes Maldonado).*

## RESUMO

Esta pesquisa tem como temática a formação continuada de professores da educação básica, trabalho que está vinculado à linha de pesquisa: Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU - Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, por meio da qual nos propusemos analisar práticas de formação continuada de professores da educação básica desenvolvidas pelo Projeto Sala de Educador - PSE. Para desenvolver esta pesquisa, analisamos as políticas de formação continuada de professores a partir dos anos de 1990 no Brasil, as políticas e concepções de formação continuada assumidas pelo Estado de Mato Grosso e implantadas nas escolas estaduais através do PSE. Tomamos como objetivo central, analisar o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador enquanto política e prática de formação continuada e as possíveis relações com a constituição do trabalho coletivo dos profissionais da educação em uma escola estadual de São Félix do Araguaia – MT, município localizado na região nordeste de Mato Grosso, que faz parte da microrregião Médio Araguaia. Buscamos compreender como a Escola Estadual Severiano Neves, enquanto coletivo de professores (re) significa o Projeto Sala de Educador e analisamos práticas de formação continuada para compreender se estas têm contribuído para o trabalho de planejamento coletivo das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Os sujeitos da pesquisa foram onze professores, desse total, dois são gestores. Fizemos opção pela pesquisa de abordagem qualitativa, em uma perspectiva crítico-dialética por considerar a dimensão histórica e de mudança dos fenômenos em estudo. Nesse sentido, analisamos como o conjunto de professores, foco desta pesquisa, significa e desenvolve a formação continuada na perspectiva do trabalho coletivo. Realizamos estudos bibliográficos; fizemos análise de documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico, Projeto Sala de Educador) da escola investigada, relatórios avaliativos produzidos pela escola sobre o desenvolvimento do projeto de formação continuada - PSE, e os documentos orientadores da política de formação para os profissionais da educação básica do Estado de Mato Grosso; realizamos entrevistas semiestruturadas. Assumimos a opção pelos procedimentos de um estudo de caso para a realização da pesquisa e trabalhamos em diálogo com estudiosos como: Alarcão (2010); Garcia (2009); Ghedin (2012); Hernandez (1998); Imbernón (2000); Nóvoa (2001); Pimenta (2012); Tardif (2008); entre outros, que conceituam formação continuada em serviço, tendo a escola como *locus* da formação. As análises indicam que a escola, enquanto coletivo de professores, compreende e se apropria da política de formação continuada, ressignificando-a, por meio de práticas de formação e de planejamento coletivo das ações pedagógicas realizadas no espaço do Projeto Sala de Educador.

**Palavras-chave:** Formação continuada; Projeto Sala de Educador; Planejamento coletivo.

## ABSTRACT

This research has as its theme of continuing education of teachers of basic education, which is linked to the line of research: Teacher Training, Policies and Pedagogical Practices of the Postgraduate Program in Education - PPGEDU - State University of Mato Grosso - UNEMAT, Through which we set out to analyze practices of continuing education of teachers of basic education developed through the Educator Room Project (PSE). In order to develop this research, we analyze the policies of continuing education of teachers from the 1990s in Brazil, the policies and conceptions of continuing education assumed by the State of Mato Grosso and implemented in the state schools through the PSE. The central objective of this study was to analyze the development of the Educator Room Project as a policy and practice of continuing education and the possible relations with the constitution of the collective work of education professionals in a state school in São Félix do Araguaia - MT, a municipality located in the region Northeast of Mato Grosso, which is part of the Middle Araguaia microregion. We seek to understand how the Severiano Neves State School, as a collective of teachers (re), means the Educator Room Project and we analyze practices of continuous formation to understand if these have contributed to the work of collective planning of the pedagogical actions developed in the school. The research subjects were eleven teachers, of this total, two are managers. We made the option of qualitative research, in a critical-dialectical perspective considering the historical and changing dimension of the phenomena under study. In this sense, we analyze how the set of teachers, the focus of this research, means and develops continuous training in the perspective of collective work. We carry out bibliographic studies; We analyzed official documents (Pedagogical Political Project, Educator's Room Project) of the investigated school, evaluation reports produced by the school on the development of the continuing education project - PSE, and the guidance documents of the training policy for primary education professionals. State of Mato Grosso; We conduct semi-structured interviews. We assume the option of the procedures of a case study to carry out the research and we work in dialogue with scholars such as: Alarcão (2010); Garcia (2009); Ghedin (2012); Hernandez (1998); Imbernón (2000); Nóvoa (2001); Pimenta (2012); Tardif (2008); Among others, that conceptualize continuing education in service, having the school as the locus of formation. The analysis indicates that the school, as a collective of teachers, understands and appropriates the policy of continuing education, re-signifying it, through training practices and collective planning of the pedagogical actions carried out in the space of the Educator Room Project.

**Keywords:** Continuing Education, Educator Room Project, collective planning

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE/CP** - Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
- CEFAPRO** - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso
- DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais
- EAD** - Educação a Distância
- FAPEMAT** - Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de Mato Grosso
- GESTAR** - Gestão de Aprendizagem Escolar
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LC** – Lei Complementar
- MEC** - Ministério de Educação
- OCs** – Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGEdu** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- PSE** - Projeto Sala de Educador
- SE** – Sala de Educador
- SEDUC/MT** - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
- SUEB** – Superintendência de Educação Básica
- SUFP** - Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação
- UAB** - Universidade Aberta do Brasil
- UFMT** – Universidade Federal de Mato Grosso
- UNEMAT**- Universidade do Estado de Mato Grosso
- BM** – Banco Mundial
- Capex** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Dissertações de Mestrado -----	33
Quadro 2. Teses de Doutorado -----	33
Quadro 3. Resumos de Teses e Dissertações analisadas-----	34
Quadro 4. Dissertações – Banco de Dissertações da UNEMAT e UFMT -----	38
Quadro 5. Perfil dos sujeitos da pesquisa-----	79
Quadro 6. Temáticas do PSE 2015 – Grupo de Estudo I Ciclo e 1ª e 2ª fase do II Ciclo do Ensino Fundamental -----	113
Quadro 7. Temáticas do PSE 2015 Grupo de Estudo 3ª fase do II Ciclo e III Ciclo do Ensino Fundamental -----	114

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>TRAÇANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	21
1.1 Traçando o caminho .....	21
1.2 Abordagem qualitativa e o estudo de caso .....	28
1.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos da pesquisa: análise dos documentos e entrevistas .....	29
1.4 Balanço de produção .....	31
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DOS ANOS DE 1990</b> .....	40
2.1 Políticas públicas: contextualização das reformas educacionais dos anos de 1990 .....	40
2.2 Políticas educacionais para a formação de professores .....	43
2.3 Concepções e políticas de formação continuada de professores da educação básica: Projeto Sala de Educador em Mato Grosso .....	52
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>PROJETO SALA DE EDUCADOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO</b> .....	61
3.1 Estado de Mato Grosso: Políticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica a partir dos anos de 1990 .....	61
3.2 Políticas de Formação Continuada: Projeto Sala de Educador .....	71
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA - MT</b> .....	78
4.1 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa .....	79
4.2 Projeto Sala de Educador: da compreensão à (re)significação .....	81

4.3 Projeto Sala de Educador: participação dos sujeitos -----	94
4.4 Planejamento e conteúdo da formação continuada: movimentos entre a prescrição e a autonomia -----	99
4.5 Formação continuada e práticas pedagógicas: aproximações em construção-----	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	118
<b>REFERÊNCIAS</b> -----	124
<b>APÊNDICE I - ROTEIRO DE ENTREVISTA</b> -----	129

## INTRODUÇÃO

Por intermédio da presente pesquisa percorremos a temática da formação continuada de professores na linha de pesquisa “Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT. Este trabalho tem como título: Práticas de Formação Continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso: O caso do Projeto Sala de Educador em São Félix do Araguaia. Tem como objetivo central analisar o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador enquanto política e prática de formação continuada e as possíveis relações com a constituição do trabalho coletivo dos profissionais da educação em uma escola estadual de São Félix do Araguaia – MT.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, contextualizamos o que compreendemos da temática, fazendo uma abordagem das políticas educacionais de formação continuada de professores no Brasil; das políticas de formação continuada de Mato Grosso e das práticas de formação continuada desenvolvidas no Projeto Sala de Educador em uma escola estadual de São Félix do Araguaia - MT.

As políticas foram estudadas na perspectiva de compreendermos quais orientaram e orientam a formação continuada dos profissionais da Educação Básica em Mato Grosso. Nesse exercício, focamos a concepção de formação continuada que se dá em serviço e no contexto da escola que desenvolve um projeto de formação continuada com seu coletivo de professores.

As políticas de formação continuada foram analisadas a partir do contexto das reformas educacionais ocorridas desde os anos de 1990, tendo como marco inicial a então recente promulgação da Constituição brasileira em 1988 – tida como Constituição Cidadã pelos avanços no campo da ampliação dos direitos do cidadão; a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDBEN 9394/1996 e, no contexto de Mato Grosso, a aprovação da Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica - LOPEB e da Lei Complementar - LC nº 50/1998, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica do estado, na qual se garante o direito à hora atividade, resguardando uma parte de tempo para o aperfeiçoamento profissional de acordo com a proposta pedagógica da escola. É nesse cenário que ocorre a institucionalização e implantação do Projeto de formação continuada Sala de Professor para as escolas da rede estadual de Mato Grosso, em 2003. Em 2009, o mesmo passa a ser denominado Projeto Sala de Educador, tendo por objetivo atender

também ao direito à formação continuada dos profissionais educadores não docentes (funcionários técnicos e apoio administrativo) que compõem o quadro de profissionais das escolas estaduais.

Analisamos práticas de formação continuada desenvolvidas pela escola no Projeto Sala de Educador (PSE), a partir do estudo dos documentos legais e dos referenciais teóricos que orientam e embasam a política de formação dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Entrecruzando este estudo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) desta escola estudada, o PSE, os relatórios avaliativos do desenvolvimento do projeto de formação continuada produzidos pelos professores e equipe gestora da escola; e com as informações coletadas nas entrevistas com professores participantes da formação, fizemos uma análise das práticas de formação continuada desenvolvidas pela escola e de suas relações ou não com os processos de trabalho coletivo no planejamento das ações pedagógicas.

A trajetória da nossa formação e desenvolvimento profissional passa pelos processos de aprendizagem da docência, nos primeiros anos, como professor em uma escola estadual, que tinha a prática de realizar encontros periódicos para discutir um projeto de educação para escola – espaço este de estudos e de planejamento das ações pedagógicas. Nesse primeiro momento de experiência docente, tivemos a oportunidade de ser acompanhados e orientados por uma coordenadora pedagógica com forte liderança e com grande capacidade para articular o coletivo de professores em torno de um projeto de escola. De alguma forma, já ensaiávamos aí um processo de formação continuada que refletia sobre as questões/desafios da escola, sobre a necessidade de atividades de práticas coletivas de planejamento do trabalho pedagógico.

Em um segundo momento, participamos de programas de formação de professores, como o Proformação, Profuncionário e o Proinfantil, desenvolvidos sob a coordenação do Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO) do polo de São Félix do Araguaia - MT, onde iniciamos nossa experiência como professor formador no final dos anos de 1990. Foi nesse Centro de formação que, atuando como professor formador, tivemos acesso e oportunidade de estar em contato e participar de diferentes programas e projetos de formação de professores que estavam sendo implantados e ensaiados no Brasil e, mais especificamente, no Mato Grosso. Como professor formador, desenvolvemos, a partir de 1998, ações de formação continuada com os cadernos dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs em Ação que fazia parte de uma proposta do Ministério da Educação - MEC para implementar o uso dos Parâmetros

Curriculares Nacionais - PCNs pelos professores das escolas públicas de todo o país em 1998. Nossa ação como professor formador do CEFAPRO era desenvolver atividades formativas com os professores do ensino fundamental, tendo como referência as propostas de atividades pedagógicas contidas nos cadernos. Posteriormente, no ano 2000, houve, no contexto da política educacional de Mato Grosso, a implantação da Escola Ciclada.

Para conseguir implantar uma nova organização da escola e do ensino em ciclos de desenvolvimento humano, coerente com toda uma proposta pedagógica, com os fundamentos teórico-metodológicos e de aprendizagem, havia a necessidade de formação dos profissionais da educação que atuavam na rede estadual. Para esta tarefa, a Secretaria Estadual de Educação contou com as equipes de profissionais dos Cefapros. Nós, formadores e gestores, recebemos uma capacitação dos profissionais da SEDUC e de consultores de diferentes universidades sobre os fundamentos teóricos e metodológicos que balizavam a nova organização da educação básica da rede estadual. Posterior a esta capacitação, atuamos como professor multiplicador, realizando uma formação de 30 horas em cada município com as escolas estaduais do polo do Cefapro de São Félix do Araguaia.

Em síntese, esse lugar de atuação, Cefapro, tem sido importante na constituição do nosso desenvolvimento profissional. Enquanto professor formador do Cefapro, acompanhamos e participamos de várias discussões, seminários, estudos sobre as políticas e concepções de formação continuada de professores discutidas, em diferentes governos e por gestores da educação do Estado de Mato Grosso. Acompanhamos e participamos do processo de implementação da política de formação continuada no polo do Cefapro de São Félix do Araguaia, por um período de quase 10 anos, com o Projeto Sala de Educador. Este tempo foi marcado por diferentes desafios no processo de formação continuada com e nas escolas, com vistas a atender as demandas formativas das mesmas e, ao mesmo tempo, desencadear um processo de garantir a inclusão das demandas das políticas educacionais emanadas da Seduc.

A relevância desta pesquisa, bem como seu desafio, está em analisar as práticas de formação continuada desenvolvidas pelo Projeto Sala de Educador na Escola Estadual Severiano neves, estabelecendo relações com as políticas de formação continuada do Estado de Mato Grosso e investigar seus possíveis reflexos nos processos de planejamento coletivo do trabalho pedagógico e de constituição da autonomia nas práticas de formação continuada dessa escola, no contexto do polo do Cefapro de São Félix do Araguaia - MT.

Esta pesquisa sobre práticas de formação continuada de professores desenvolvidas pelas escolas estaduais de MT, através do PSE, pode ser importante para a avaliação da

política de formação implantada neste estado há mais de dez anos, embora não seja este o objetivo principal deste trabalho.

Este trabalho pode contribuir para compreender como as Escolas, enquanto coletivos de profissionais, entendem e praticam a formação continuada por meio do PSE. Além de compreender essas práticas, podemos ajudar a avaliar e rever as políticas de formação continuada em Mato Grosso e, conseqüentemente, contribuir com o papel dos Cefapros, através de seus gestores e professores formadores, nos processos de acompanhamento, de orientação, de assessoria e de formação junto às escolas, mesmo não sendo estes objetivos específicos deste trabalho.

A pesquisa foi realizada no município de São Félix do Araguaia – MT. Este município está localizado na região nordeste de Mato Grosso e faz parte da região Norte Araguaia. Está a 1.200 km da capital, Cuiabá. São Félix do Araguaia é um município polo da região Araguaia e ganhou destaque desde os anos de 1970 pelas diversas lutas de organizações sociais em favor do povo que vive na região. A Prelazia de São Félix do Araguaia, sob a liderança de Dom Pedro Casaldáliga, teve e tem tido um papel importante na formação do povo e das lideranças populares para lutar contra todos os tipos de exploração e de dominação que marcaram e ainda marcam o processo de luta pela terra e os conflitos entre grandes proprietários (fazendeiros) e posseiros e/ou comunidades indígenas da região.

Em relação às políticas educacionais da/e na região, foram desenvolvidos importantes projetos e programas de formação de professores para a educação básica desde os fins dos anos de 1970 aos dias atuais. Como exemplo, podemos citar o “Projeto Inajá” para formação de professores, iniciado no final dos anos 1980. Nos anos 1990, tivemos outros projetos de formação de professores, como o “Projeto Geração”, o “Proformação” e, mais recentemente, tivemos o “Proinfantil”. Importante destacar também a presença da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT na região, desde o início dos anos de 1990, para assumir o trabalho de formação em nível superior de professores que já atuavam nas diferentes etapas da educação básica, ao desenvolver o “Projeto de Licenciaturas Plenas Parceladas”. Em 1998, foi criado o Cefapro de São Félix do Araguaia para atender sete municípios que compõem o polo deste centro de formação de professores. Foi neste centro que os projetos “Proformação”, “Arara Azul”, “Profuncionário” e “Proinfantil” foram desenvolvidos.

O município de São Félix do Araguaia conta com três escolas estaduais. Uma escola oferta ensino médio e as outras duas ofertam o ensino fundamental organizado em três ciclos

de três anos cada. Tomamos como *lócus* da pesquisa a Escola Estadual Severiano Neves, que desenvolve o Projeto Sala de Educador, desde sua implantação, como política de formação de professores da Educação Básica de Mato Grosso.

Os sujeitos desta pesquisa são professores e gestores que atuam na referida escola e participam do Projeto de formação continuada Sala de Educador há pelo menos três anos consecutivos. Para atender aos objetivos da pesquisa, elaboramos um roteiro para a realização das entrevistas e uma ficha para coletar dados relacionados ao perfil pessoal e profissional dos sujeitos. Realizamos entrevistas com três professores de cada ciclo do ensino fundamental, com o diretor e com o coordenador pedagógico. Dessa forma, trabalhamos com um total de onze sujeitos.

Para analisar os dados da pesquisa, entrelaçamos as informações obtidas pelas entrevistas com as dos projetos de formação continuada desenvolvidos pela escola nos últimos três anos e do PPP. Para tanto, nas análises, utilizamos o pensamento de alguns estudiosos do tema: Alarcão (2010), Garcia (2009), Ghedin (2012), Hernandez (1998), Imbernón (2000; 2010), Nóvoa (1999; 2001), Pimenta (2012), Tardif (2008), entre outros, que fundamentam a política e concepção de formação continuada assumida pelo Estado de Mato Grosso com o PSE. Entrelaçamos também os dados da pesquisa com informações da política para a formação dos profissionais da educação básica e dos orientativos emanados da Seduc – MT para a elaboração do projeto de formação continuada pela escola. A partir de Gentil (2002), buscamos compreender as políticas educacionais para a formação de professores em Mato Grosso no contexto dos anos de 1990.

A partir desse processo de estudo e análise dos dados relacionados à empiria da pesquisa, procuramos responder ao problema: Como a escola assume, desenvolve e (re)significa o Projeto de formação continuada “Sala de Educador”? O projeto de formação continuada Sala de Educador tem contribuído com os processos de planejamento do trabalho pedagógico e possibilitado a constituição de coletivos de professores mais autônomos para atuar nos contextos de práticas pedagógicas próprios? Nessa direção, objetivamos analisar o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador enquanto política e prática de formação continuada e as possíveis relações com a constituição do trabalho coletivo dos profissionais da educação em uma escola estadual de São Félix do Araguaia – MT.

Desse modo, organizamos o presente texto da dissertação de mestrado em capítulos, como segue. No capítulo I apresentamos o caminho teórico-metodológico que orientou a pesquisa. Inicialmente trazemos concepções de formação continuada discutidas por alguns

estudiosos do tema, para situar a base teórica sobre a qual nos amparamos para analisar e compreender o problema da pesquisa que nos propusemos realizar. Tomamos a abordagem teórico-metodológica na perspectiva crítico-dialética. A pesquisa é do tipo qualitativa e constitui-se em um estudo de caso para análise e compreensão dos dados. E descrevemos os procedimentos adotados durante o processo de coleta e elaboração dos dados, relacionados a documentos e entrevistas analisados. Para a construção desse caminho da pesquisa, dialogamos com teóricos, como: Gamboa (1998), Freitas (2008), Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994), entre outros.

No capítulo II, fazemos uma reflexão crítica sobre as reformas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990 no Brasil. Apresentamos o contexto da reestruturação da economia e da modernização do Estado sob influência dos princípios neoliberais. Nesta perspectiva, fazemos uma discussão sobre as relações e reflexos dos diferentes movimentos e reformas educacionais empreendidas no campo educacional brasileiro neste período. Por fim, nesse contexto, buscamos compreender as políticas educacionais para a formação continuada de professores, um dos objetivos desta pesquisa. Para a discussão e compreensão dessas políticas educacionais, tomamos como referência, os autores: Apple (2005); Draibe (1993); Freitas (2007); Gentil (2002); Rodrigues (2003); Shiroma, Morais e Evangelista (2007); Hofling, (2001) e Nóvoa (1999).

No capítulo III, tomamos o contexto dos anos de 1990 como ponto de partida para compreender como se constituíram as principais políticas de formação de professores do Estado de Mato Grosso. Abordamos o Projeto Sala de Educador, enquanto política de formação continuada institucionalizada por este estado desde 2003. Realizamos uma análise de leis, decretos e Pareceres Orientativos pertinentes ao desenvolvimento do PSE. Procuramos compreender como este projeto de formação continuada foi desenvolvido pelas escolas da rede estadual de ensino desde sua implantação, fazendo a análise de algumas dissertações de mestrado e teses de doutorado sobre as políticas de educação e, mais especificamente, sobre a política de formação continuada de professores da educação básica, implementada por Mato Grosso, a partir dos anos de 1990.

Para esta análise, abordamos legislações, decretos, pareceres orientativos pertinentes às políticas de educação e formação de professores, o que foi feito no diálogo com alguns pesquisadores das políticas de educação e formação de professores em Mato Grosso, como, Rocha (2001); Gentil (2002); Nogueira (2007), dentre outros.

No IV capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa para compreender como os professores da escola pesquisada concebem e significam o PSE. Nesse contexto, na primeira seção, trazemos a caracterização e o perfil pessoal e profissional dos participantes da pesquisa. Na segunda seção, analisamos a compreensão e ressignificação do Projeto Sala de Educador desenvolvido pela escola, e entrecruzamos com documentos oficiais emanados da SEDUC/MT, para compreender como se dão as práticas de formação em função da concepção de seus participantes, fazendo relação com os objetivos e princípios que norteiam a política de formação do estado de Mato Grosso. Na terceira seção, fazemos uma análise de como se dá a participação dos sujeitos na formação continuada. Analisamos, na quarta seção, o que foi vivenciado pela escola no planejamento do Projeto Sala de educador, buscando identificar os conteúdos da formação e as possíveis relações destes com os objetivos, os princípios e a política de formação continuada orientadora do PSE, para entender esse movimento entre a prescrição e a autonomia nas práticas de formação continuada. Por fim, desenvolvemos a quinta seção, buscando compreender a relação entre formação continuada e práticas pedagógicas. Neste exercício, analisamos os relatórios avaliativos do desenvolvimento da formação continuada, as ações desenvolvidas neste espaço formativo e suas relações com o trabalho coletivo de planejamento de atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem. Essa análise foi realizada, entrecruzando os dados das entrevistas, do PSE, do PPP da escola e dos relatórios avaliativos do desenvolvimento da formação continuada.

Para finalizar, elaboramos as considerações finais sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas pela escola e suas relações com o trabalho coletivo de planejamento das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem, e a constituição da autonomia do coletivo de professores no desenvolvimento do Projeto Sala de Educador.

# CAPÍTULO I

## TRAÇANDO O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo."*  
(Leonardo Boff)

Neste capítulo, apresentamos em linhas gerais, concepções de formação continuada discutidas por alguns estudiosos do tema, para situar e indicar o lugar de onde pretendemos analisar e compreender o problema da pesquisa e, assim, atingir os objetivos propostos. Tomamos a abordagem teórico-metodológica na perspectiva crítico-dialética. Esta pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa e utiliza os procedimentos de um estudo de caso para análise e compreensão dos dados. Por fim, descrevemos os procedimentos adotados durante o processo de elaboração e análise, para a compreensão dos dados e produção de conhecimentos sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas através do Projeto Sala de Educador.

### **1.1 Traçando o caminho**

No espaço educacional não há uma uniformidade sobre o que se entende por formação continuada, todavia, faremos uma abordagem à luz das discussões de alguns estudiosos desse assunto. Segundo Torres (1999, p. 44), trata-se de um processo de “aprendizagem permanente, entendendo que os saberes e competências docentes são o resultado não só de formação profissional, mas de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola e no exercício mesmo da docência”.

É com base nessa definição de Torres e outras similares, que partem da premissa de que a formação continuada não pode ser pensada somente como momentos de participação dos professores em cursos e palestras eventuais, que subscrevemos a relevância deste trabalho ao propor a investigação das práticas de formação continuada dos professores da educação básica, a fim de compreender como estas se dão no contexto da escola que estamos a analisar.

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas na área de formação de professores, algumas concentraram seu foco na prática pedagógica dos educadores, formação na escola, formação no coletivo, na formação do professor crítico-reflexivo e escola reflexiva. Todavia,

propomos com esta dissertação, um estudo da prática de formação continuada tendo como foco o Projeto Sala de Educador, e tomamos como objetivo desta pesquisa, analisar e compreender se/como a escola desenvolve processos de planejamento do trabalho pedagógico e de constituição de trabalho coletivo a partir do projeto de formação continuada Sala de Educador. Para tanto, tomamos como referência o Projeto Sala de Educador, elaborado e desenvolvido por uma escola estadual de São Félix do Araguaia – MT, correspondente ao período de 2013 a 2015.

Para desenvolver esta pesquisa, analisamos o percurso formativo dos professores e gestores que participam do Projeto Sala de Educador da escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

A proposta foi tomar a prática de formação continuada de professores e gestores da educação básica desenvolvida pelo Projeto Sala de Educador como objeto de estudo e análise, para compreender como se dá a formação continuada no cotidiano da escola. Muitas são as questões que se colocam a partir dessa problemática: Como a escola assume, desenvolve e (re)significa o Projeto de formação continuada “Sala de Educador”? O projeto de formação continuada Sala de Educador tem contribuído com os processos de planejamento do trabalho pedagógico e possibilitado a constituição de coletivos de professores mais autônomos para atuar nos contextos de práticas pedagógicas próprios?

Consideramos ser relevante propor uma investigação da formação continuada a partir do Projeto Sala de Educador de uma escola estadual por compreender que tal projeto se constitui como política de formação que faz parte do cotidiano das escolas públicas da rede estadual de ensino em Mato Grosso. Também precisamos destacar que o projeto de formação continuada Sala de Educador foi instituído há mais dez anos pela SEDUC/MT como política de formação e valorização dos profissionais da educação básica. Nesse contexto, a região do Araguaia tem se constituído como um território de lutas e resistências através de diferentes processos e espaços formativos, sendo estes mesmos ressignificados por seus sujeitos. Portanto, consideramos relevante e oportuno, dado o tempo mais de 10 anos de implementação dessa política de formação, realizar esta pesquisa para compreender as práticas de formação continuada desenvolvida através do PSE em uma Escola Estadual localizada em São Félix do Araguaia - MT.

Nesse sentido, concordamos com Imbernón (2000), quando afirma que,

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto. (IMBERNÓN, 2000, p. 18).

A concepção de formar o professor em um movimento de mudança torna a proposta de formação continuada dinâmica e dialética, na medida em que o objeto da formação – o conhecimento – se apresenta num campo de mudanças e incertezas. Sendo assim, deve haver uma ação de reflexão compartilhada do professor com seus pares, inseridos em um mesmo contexto sócio histórico também dinâmico.

Nóvoa (2001) acredita que é no lugar mesmo da escola que se desenvolve a verdadeira formação, pensando, discutindo, problematizando e teorizando sobre os reais problemas pedagógicos da profissão docente. Essa prática de refletir a própria ação para um fazer pedagógico novo e em mudança exige a superação do individualismo.

Pensar a escola como lugar estratégico para desenvolver um projeto de formação permanente dos docentes tem sido o discurso predominante entre alguns teóricos da educação. Imbernón (2000) defende que tomar a escola como lugar por excelência para desenvolver a formação contínua é propor um modelo novo de colaboração entre os profissionais da educação que, até então, têm desenvolvido práticas docentes de forma solitária.

Pensar um modelo de formação pelo viés da prática, do fazer docente, seguramente é uma experiência que mais se aproxima das reais necessidades dos professores. Tomar esta prática docente para construir, a partir dela, um novo discurso e uma nova pedagogia de formação, mais colada aos anseios e angústias dos professores, sinaliza para estes, um porto seguro para agir com mais autonomia. Não se trata de uma autonomia que conduz ao isolamento, mas que se constrói na discussão coletiva do espaço da escola e com a participação da comunidade, onde os docentes se defrontam com as incertezas próprias e contextualizadas de sua profissão.

O processo de estudar o fazer docente como alternativa para melhorar qualitativamente a educação parece ser um dos caminhos da formação continuada que mais se aproxima da realidade do professor. Imbernón (2000) afirma que o professor aprende sobre aquilo que está relacionado à sua prática e que depende muito do lugar onde exerce sua

profissão, uma vez que é condicionado pelos modos de ser e fazer da instituição onde trabalha.

Para Arroyo (1996), pensar a formação continuada relacionada à qualidade do trabalho pedagógico pode soar ingênuo, pois,

Ultimamente, pensa-se na educação concomitante ao trabalho pedagógico, educação continuada, mas, frequentemente, se mantém a mesma lógica: completar a qualificação precedente, requalificar em serviço para renovar os processos pedagógicos e, assim, requalificar a baixa qualidade de nossas escolas. (ARROYO, 1996, p. 47-48).

A crítica de Arroyo corrobora o que se tem discutido sobre modelos de formação de professores que apostam em cursos de qualificação, requalificação, capacitação, de forma a atender a todos os professores de forma genérica, não considerando os contextos de atuação destes. Dessa forma, as chances de estabelecer uma relação de causa e efeito entre formação e melhoria da qualidade da educação seriam mínimas.

Podemos dizer que o profissional da educação que se encontra envolvido em algum projeto de formação tem maiores chances de fazer um trabalho diferenciado. Essa possibilidade de vislumbrar um fazer docente preocupado com a qualidade pode ser possível se ele participar de alguma formação adequada às suas necessidades profissionais.

Essa compreensão, segundo Hernandes (1998), se dá da seguinte forma:

Por um lado, os professores, assim como os alunos ou qualquer outro ser humano, tendem a adaptar a situação que recebem à situação na qual se encontram: se esta se encaixar e não criar conflito ou se incidir em um aspecto específico, mas não alterar totalmente a sua ação, será assumida, do contrário, será rejeitada ou adotada de forma fragmentada e frequentemente inadequada. (HERNANDES, 1998, p. 06).

A partir das contribuições de Hernandes podemos dizer que a mudança na prática pedagógica acontece, na maioria das vezes, de forma fragmentada e descontextualizada. Segundo o autor, sem querer absolutizar ou generalizar essa condição a todos os professores participantes da formação, o que se percebe é que há uma tendência a adaptar aquilo que se aprende, fazendo um recorte para encaixar em uma atividade em sala de aula. Contudo, quando decide fazer tal recorte, o professor o faz sem se perguntar se essa atividade está relacionada ao contexto, projeto pedagógico e ao conteúdo que está sendo estudado.

Segundo Alarcão (2010), para um projeto de escola e de formação ter possibilidade de êxito, as pessoas deverão estar comprometidas com ele, mesmo que a ideia inicial seja de

apenas uma pessoa. A maioria das escolas ainda não consegue desenvolver um projeto que tenha este comprometimento coletivo, o que também pode ser explicado por outro pesquisador dedicado a estudar os saberes e práticas docentes, o qual fez a seguinte reflexão sobre como os professores desenvolvem suas funções:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sobre a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (TARDIF, 2008, p. 39).

Esses saberes construídos a partir das práticas docentes e que são assumidos, segundo Tardif (2008), na forma de *habitus*, acabam ditando ou influenciando as discussões e debates ocorridos nos momentos dos encontros de formação continuada, reforçando, muitas vezes, concepções de ensino e de educação que se deseja ver superadas. Nesse contexto apresentado pelo autor, temos ainda manifestações de resistência à formação continuada por entender que basta o “saber fazer” de cada professor.

A partir desta contextualização teórica do campo da pesquisa, bem como do problema que nos propomos investigar quanto às políticas e práticas de formação continuada de professores, definimos a abordagem teórico-metodológica – epistemologia e pressupostos gnosiológicos e ontológicos que nos orientam nesta tarefa de analisar, compreender e construir um conhecimento sobre a presente pesquisa.

Para contextualizar a opção pela abordagem crítico-dialética como instrumento teórico metodológico que orienta o desenvolvimento da presente pesquisa, apresentamos uma reflexão de Boff<sup>1</sup> anteriormente. Nosso desafio aqui é tentar explicar, a partir de Gamboa (1998), Freitas (2008), dentre outros, de quê lugar/ponto pretendemos ler, entender e compreender a realidade a ser investigada e, com quê olhos – *visão de mundo*, ao definir o ponto de partida, bem como, quais outros olhares e leituras contribuíram para a *vista* deste ponto, ajudaram-nos na construção do conhecimento sobre o problema da pesquisa.

Decidir pela abordagem crítico dialética significa assumir uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade, de história, de educação, de ciência, de conhecimento, enfim, uma postura coerente com tal abordagem. Esta coerência, segundo Gamboa (1998), compreende as condições histórico-sociais que, em última instância, determinam a maneira como os homens concebem e vivem determinada realidade. A

---

1 Leonardo Boff, pseudônimo de Genésio Darci Boff (nasceu em Concórdia, Santa Catarina, aos 14 de dezembro de 1938), teólogo e filósofo brasileiro.

perspectiva dialética compreende o homem como ser social, sujeito inserido no conjunto das relações e práticas sociais.

Os conceitos lógico e histórico são apresentados por Gamboa (1998) pelas definições de Kopnin (1978, p. 183), quando assim os define: “Por histórico subentende-se o processo de mudança do objeto, as etapas de seu surgimento e desenvolvimento [...] o lógico [...] é a reprodução da essência do objeto e da história de seu desenvolvimento no sistema de abstrações”.

Ao propor investigar as práticas de formação continuada a partir das políticas e dos contextos sócio-históricos em que estas se dão, faremos isso considerando o processo histórico como o apresentado por Kopnin – compreender o objeto da pesquisa em seu processo de surgimento, desenvolvimento e de mudança, enquanto um movimento lógico que pode ser explicado e compreendido dialeticamente em sua essência pelas teorias, bases legais e as práticas sociais que o evidenciam. Em resumo, significa analisar e compreender como os coletivos de profissionais da educação, foco desta pesquisa, significam e desenvolvem a formação continuada na perspectiva do trabalho coletivo.

O método dialético, segundo (MARX, 1983 *apud* FREITAS, 2008), pode ser assim compreendido em seu movimento de construção do conhecimento:

No primeiro nível estão os fatos e as versões e visões que temos destes, como representações. Pelo pensamento, construindo os conceitos e categorias científicas, vamos aos poucos ‘pintando um quadro mais real’, no sentido de mais abrangente e objetivo daquela área investigada, na forma de um sistema conceitual que supera a visão inicial sincrética. (FREITAS, 2008, p. 08).

Para o referido autor, temos uma base conceitual geral, visões e versões de práticas, mas carece de avançar desse todo sincrético – real representado pelo pensamento sob a forma de conceitos, para, através da investigação teórico-prática, considerando os processos históricos e contextuais, chegar, pelo movimento do método dialético, a um conhecimento mais amplo do real/objeto estudado. Os limites dados pelos contextos histórico-sociais e circunstâncias de sua produção são, ao mesmo tempo, na perspectiva do método dialético, suas possibilidades de superação. Isso porque, para o materialismo histórico dialético, o conhecimento é uma elaboração histórica e se atualiza e se reconhece como tal nas práticas sociais. É em Freitas (2008, p.12) que respaldamos nossa reflexão, quando afirma: “a construção do conhecimento no materialismo histórico dialético tem origem na prática social e destina-se à prática social. Este é o critério de verdade e, ao mesmo tempo, de atualização da verdade pela prática social”.

Na sequência, contextualizamos outras concepções que, a partir dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos, segundo Gamboa (1998), devem ser compreendidas pelo pesquisador ao assumir uma determinada abordagem teórico-metodológica. Em nosso caso, estamos assumindo a abordagem crítico-dialética.

Entendemos, a partir dos estudos desse mesmo autor, que os pressupostos acima referidos estão dialeticamente implicados. Isso porque, ao apresentar a concepção de homem, realidade, história, educação, ciência e conhecimento, o fazemos a partir da compreensão de uma maneira de conhecer/saber – teoria do conhecimento, que construímos na/pela prática social. E mais, até mesmo “a escolha do problema da pesquisa, os objetivos, os recortes, os sujeitos escolhidos, revelam a nossa visão de mundo”. (FREITAS, 2008, p. 13). Talvez esteja aí a importância de se ter claro, no momento da pesquisa, os pressupostos e as categorias que nortearão o trabalho de análise no processo de investigação do problema que nos propomos compreender.

Gamboa (1998), coerente com o pensamento marxista, reflete que a educação é entendida como prática inserida nos contextos das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas, sociais e políticas e colocada no âmbito da superestrutura junto com outras instâncias culturais para a reprodução da ideologia dominante. Mas, contraditoriamente, a educação pode ser o espaço de luta e de construção da contra ideologia, sendo portanto, ferramenta de transformação das condições histórico-sociais em que o homem está inserido como sujeito. É no interior das práticas educacionais que as contradições se revelam a um só tempo como construtoras de alternativas para a superação dos modos de reprodução dos interesses da classe dominante. Esse processo de reprodução só pode ser compreendido e superado em uma perspectiva dialética que se dá na/pela prática social.

A partir desta concepção de educação é que vemos a possibilidade de analisar os diversos elementos que compõem o problema de pesquisa relacionado às práticas de formação continuada de professores, via Projeto Sala de Educador, e as possíveis relações com os processos coletivos de planejamento do trabalho pedagógico.

Para dar conta dessa tarefa, nos atentamos para a coerência da pesquisa quanto à perspectiva teórico-metodológica que nos orienta nesta dissertação. Esse rigor teórico-metodológico não está dado, foi sendo elaborado a partir do problema da pesquisa e da abordagem assumida por nós enquanto pesquisador. (GAMBOA, 1998).

## 1.2 Abordagem qualitativa e estudo de caso

Inicialmente, fizemos uma revisão da literatura que trata das políticas de formação continuada. Buscamos entender a concepção e institucionalização da formação continuada assumida pelo Estado de Mato Grosso e desenvolvida pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) através do Projeto de formação continuada “Sala de Educador”.

A investigação foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa por entender que essa abordagem atende aos objetivos da presente pesquisa. A pesquisa qualitativa possibilita, segundo Machado (2010, p. 35) a investigação dos fatos a partir do mundo concreto. Favorece a descrição e análise das questões em sua multidimensionalidade nas relações que estabelece com o lugar da pesquisa. Considera a não neutralidade do sujeito que pesquisa, uma vez que este sujeito carrega consigo todo um quadro de valores, no ato mesmo de investigar.

Concordamos com Ludke e André (1986), quando afirmam que uma das características da pesquisa qualitativa é ter como foco mais o processo do que o produto, e se preocupar em analisar como os processos ocorrem e se manifestam em seus contextos de práticas. Esse tipo de pesquisa busca compreender como os sujeitos participantes significam, a partir de seus contextos, a questão que estamos propondo investigar.

Em síntese, a abordagem qualitativa é a que atende aos objetivos aqui propostos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos na investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação”. É com essa compreensão que analisamos os dados das entrevistas, os documentos oficiais e os relatórios produzidos pela instituição objeto desta pesquisa.

A presente pesquisa foi realizada adotando estudo de caso em uma escola estadual de São Félix do Araguaia - MT. Compreendemos com Ludke e André (2013) que o estudo de caso tem como característica, fazer um recorte sobre uma dada realidade que se quer investigar, vendo nesse recorte o que ele traz de único, de particular e próprio em comparação com outros, e que merece ser pesquisado, mesmo que após a pesquisa fique evidenciado semelhanças com outros estudos de caso, mas, ainda assim, poderá produzir novos conhecimentos em relação à realidade pesquisada.

Ainda segundo as autoras, com o estudo de caso, “o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma

variedade de tipos de informantes”. (LUDKE; ANDRÉ, 2013, p.22). Esse tipo de pesquisa e os procedimentos adotados em nossa pesquisa se aproximam das características apresentadas pelas autoras.

São Félix do Araguaia – MT, conta com três escolas estaduais. Uma escola oferta o ensino médio e as outras duas ofertam o ensino fundamental organizado em três ciclos de três anos cada. Estabelecemos alguns critérios para escolher uma escola dentre as três para a realização da pesquisa. Como primeiro critério, decidimos não trabalhar com escola de ensino médio por entender que esta etapa da educação básica tem outras questões e desafios que não estamos propondo analisar nesta pesquisa. A segunda justificativa é que o Projeto Sala de Educador, implantado como política de formação, não tinha, em sua origem, o atendimento às escolas de ensino médio. Das duas escolas que ofertam o ensino fundamental, uma tem um histórico de descontinuidade no desenvolvimento do Projeto Sala de Educador, durante esses dez anos de implementação. Esta situação dificultaria o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que pretendemos analisar e compreender como essa política de formação vem se consolidando na prática até o momento da realização desta investigação. Assim, tomamos a Escola Estadual Severiano Neves como o estudo de caso a ser realizado por esta pesquisa, considerando como critérios e características: maior escola estadual do município, o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador desde sua implantação e implementação, sem interrupção, e o percurso formativo dos professores participantes do projeto de formação continuada Sala de Educador.

Nesse contexto, descrevemos a seguir, os procedimentos metodológicos e os instrumentos da pesquisa.

### **1.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos da pesquisa: análise de documentos e entrevistas**

Realizamos análise documental do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, do Projeto Sala de Educador e de relatórios avaliativos do desenvolvimento do projeto de formação pela escola, considerando os anos de 2013, 2014 e 2015, para identificar processos de práticas de formação e suas relações com a constituição do trabalho coletivo dos profissionais da educação.

Temos conhecimento das alterações propostas pela Seduc em relação à formação continuada, a partir do ano de 2016, extinguindo o PSE e implementando dois projetos

distintos de formação, um para professores e outros para o pessoal técnico e administrativo, mas dado o recorte temporal definido para esta pesquisa, a nova política não será analisada.

Realizamos entrevistas com nove professores participantes do projeto de formação continuada e com os gestores (Diretor e Coordenador pedagógico), ambos responsáveis pelo desenvolvimento do Projeto Sala de Educador, totalizando onze sujeitos. Destacamos que são todas professoras.

A entrevista foi realizada de uma única vez com cada professora participante da pesquisa. Para que isso fosse possível, fizemos um planejamento prévio, organizando uma agenda de entrevistas com cada professora convidada, considerando os critérios da pesquisa e, ao mesmo tempo, respeitando a organização de trabalho da Escola Estadual Severiano Neves e dos sujeitos da pesquisa, evitando causar transtornos nas rotinas de trabalho da escola. Dessa forma, conseguimos realizar a entrevista com todas as professoras. No momento das entrevistas, informamos que deveriam se referir às práticas de formação continuada desenvolvidas pelo PSE até o ano de 2015, período em que o PSE ainda não tinha sido alterado em sua proposta e nomenclatura.

Trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, porque esta forma de organizar e realizar a entrevista “permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LUDKE e ANDRÉ, 2013, p. 40). Ainda segundo as autoras, este tipo de entrevista possibilita maior liberdade e construção de empatia e confiança na relação entre entrevistado e entrevistador para obtenção de dados para a pesquisa. É na qualidade dessa relação que se poder obter dados significativos para a produção da pesquisa.

Participaram das entrevistas três professoras de cada ciclo. Considerando o quadro de professores que atuam na escola, tivemos representados uma professora de cada fase do primeiro ciclo, uma professora que atua em cada área do conhecimento<sup>2</sup> no segundo e terceiro ciclos. A decisão por escolher uma professora que trabalha em cada área nos dois últimos ciclos foi relevante para compreender como a prática da formação continuada é vivenciada e entendida pelos diferentes professores que atuam nesses ciclos. As questões que orientaram o roteiro (Apêndice 1) da entrevista, buscaram identificar concepções e experiências de práticas de formação continuada desenvolvidas pelo coletivo de professores que participam do PSE.

---

<sup>2</sup> Esclarecemos que a maioria dos professores que atuam nas áreas do conhecimento no 2º e 3º ciclos não possui formação (licenciatura) na disciplina em que atuam, a maioria tem formação em Pedagogia.

Para garantir o cuidado com a ética na pesquisa, em não expor a identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos um código para cada sujeito, garantindo assim o anonimato das pessoas envolvidas nas entrevistas. Desse modo, as onze professoras<sup>3</sup> entrevistadas serão denominadas por letras e números onde P significa professor, os números 1, 2 e 3 correspondem respectivamente ao 1º, 2º e 3º Ciclos do ensino fundamental, e a letra F representa na sequência, a 1ª, 2ª e 3ª fase de cada ciclo, como por exemplo: P1F1ª. As duas professoras gestoras foram representadas da seguinte forma: PG1, professora na função de Coordenadora pedagógica e PG2 – Professora na função de Gestora.

A partir da análise dos dados da pesquisa, apresentamos quais são as versões, visões e compreensão dos professores acerca do que é o Projeto Sala de Educador, de formação continuada e que práticas de formação se dão neste espaço de formação. Optamos por trazer as falas dos sujeitos sobre a concepção do PSE para fazer uma análise, estabelecendo relações com a política de formação presente nos documentos - pareceres orientativos emitidos pela SEDUC/MT, dialogando com os teóricos que embasam o referido projeto, a fim de compreender se esta política de formação está conseguindo atingir os objetivos propostos, considerando os contextos onde estas práticas se dão.

Na elaboração dos dados, organizamos as falas dos entrevistados a partir dos objetivos da nossa pesquisa. Dessa forma, primeiro agrupamos as falas sobre os temas comuns relatados pelos sujeitos e, no passo seguinte, a partir do agrupamento, identificamos as unidades de análises que emergiram desse agrupamento. E, a partir desse agrupamento, analisamos criticamente cada unidade, estabelecendo relações com o problema e objetivos da pesquisa.

Também faz parte deste capítulo, o balanço de produção que trouxe contribuições importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

#### **1.4 Balanço de Produção**

Decidimos por realizar um balanço de produção sobre o tema da presente pesquisa, objetivando identificar pesquisas de mestrado e doutorado sobre a formação continuada que mais se aproximam do nosso trabalho, podendo contribuir com ele.

---

<sup>3</sup> Os sujeitos selecionados para esta pesquisa são todas professoras. Não há professor (sexo masculino) atuando nos três ciclos do ensino fundamental da escola pesquisada.

Buscamos sustentação em Gil (2008) sobre a importância de realizar um balanço de produção para partir do estado em que a pesquisa sobre o tema que estamos investigando, se encontra,

Qualquer que seja a pesquisa, a necessidade de consultar material publicado é imperativa. Primeiramente, há a necessidade de se consultar material adequado à definição do sistema conceitual da pesquisa e à sua fundamentação teórica. Também se torna necessária a consulta ao material já publicado tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado. (GIL, 2008, p. 79).

É com esta compreensão de Gil (2008) sobre a importância de se consultar o que se tem produzido sobre o tema do trabalho, que buscamos pesquisas que se aproximassem dos objetivos da nossa investigação, e identificar possíveis contribuições tanto nos referenciais teóricos, quanto da perspectiva teórico-metodológica adotada nos trabalhos analisados.

Elaboramos quatro descritores: Formação continuada de professores da educação básica, Projeto Sala de Educador, Políticas de formação e práticas de planejamento pedagógico, Formação continuada de professores e trabalho coletivo na educação básica, tomando como referência o objetivo geral da pesquisa; realizamos o presente levantamento no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), espaço onde está disponibilizado em formato digital (com acesso pela internet<sup>4</sup>) um banco de teses e dissertações produzidas no período de 2010 a 2014.

Podemos visualizar, nos quadros 01, 02 e 03, a organização do levantamento das pesquisas realizadas no banco de teses e dissertações da CAPES. Os quadros 01 (Mestrado) e 02 (Doutorado) estão organizados em três colunas. Na primeira coluna temos os descritores utilizados na régua de busca por assunto. A coluna dois traz o total de resumos encontrados, mas sem filtro, portanto, encontramos várias dissertações e teses de diferentes áreas do conhecimento. Identificadas as diferentes áreas do conhecimento, realizamos uma segunda busca com todos os descritores, mas agora com filtro para a área da educação. Dessa segunda busca organizamos a terceira coluna – resumos com filtro para área da Educação.

---

<sup>4</sup> CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

Quadro 1- Dissertações de Mestrado

<b>Coluna 01 Descritores</b>	<b>Coluna 02 - Número de resumos encontrados (sem filtro)</b>	<b>Coluna 03 - Número de resumos encontrados com filtro – Área da Educação</b>
Formação continuada de professores da educação básica	182	129
Projeto Sala de Educador	12	07
Políticas de formação e práticas de planejamento pedagógico	27	21
Formação continuada de professores e trabalho coletivo na educação básica	08	02
Total	229	159

Fonte: elaborado pelo autor, julho de 2015

Quadro 2 - Teses de Doutorado

<b>Descritores</b>	<b>Número de resumos encontrados</b>	<b>Número de resumos com filtro – Área Educação</b>
Formação continuada de professores da educação básica	53	37
Projeto Sala de Educador	03	02
Políticas de formação e práticas de planejamento pedagógico	12	06
Formação continuada de professores e trabalho coletivo na educação básica	06	06
Total	74	51

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do banco de dados da Capes, julho de 2015.

Nessa primeira etapa, fizemos o levantamento das pesquisas realizadas a partir dos descritores presentes nos quadros apresentados anteriormente, considerando o período de 2010 a 2014. Não foi possível fazer o levantamento de dados de anos anteriores a 2010, pois o portal da CAPES não disponibilizava acesso livre, em seu banco de teses e dissertações, a pesquisas anteriores ao referido período, quando realizamos a pesquisa.

Depois de uma leitura atenta dos temas e palavras-chaves das pesquisas selecionadas a partir do filtro de área, organizamos o quadro 3 com a seleção de dissertações e teses por descritor e ano em que as mesmas foram concluídas. Embora tenhamos realizado a pesquisa inicial considerando o período de 2010 a 2014, os resumos selecionados a partir do filtro para a área de Educação, trouxeram apenas trabalhos produzidos entre os anos de 2011 e 2012, conforme quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Resumos de Teses e Dissertações analisadas

Descritores										
	Formação continuada de professores da educação básica		Projeto Sala de Educador		Políticas de formação e práticas de planejamento pedagógico		Formação continuada de professores e trabalho coletivo na educação básica		Total	
Ano	M	D	M	D	M	D	M	D	M	D
2011	02	00	00	00	02	00	01	01	05	01
2012	03	00	04	00	02	01	01	01	10	02
Total	05	00	04	00	04	01	02	02	15	03

Fonte: elaborado pelo autor. (**Legendas:** M - Mestrado; D – Doutorado), julho de 2015.

Desse trabalho, conforme podemos identificar no quadro 3, selecionamos 15 dissertações de mestrado acadêmico e 03 teses de doutorado, para analisar os resumos e identificar as possíveis contribuições para o objeto de nossa pesquisa.

Para o descritor “Formação continuada de professores da educação básica”, selecionamos cinco resumos de dissertações produzidas entre os anos de 2011 a 2012 e desse total identificamos quatro trabalhos que podem contribuir com a nossa pesquisa.

A dissertação de mestrado realizada por Silva (2012) “Política de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica”, problematiza a formação dos formadores e busca compreender as políticas de formação dos professores formadores. A conclusão da autora é que não há uma única política de formação no Estado de Mato Grosso, mas diferentes políticas de formação continuada desenvolvidas através de projetos e programas nacionais de formação de professores. Apresenta como desafio garantir formação aos formadores de forma não fragmentada e em parceria com as Universidades. Esta pesquisa contribuiu para compreendermos como essas políticas de formação continuada chegam à escola. Outra contribuição desse trabalho é quanto ao referencial teórico escolhido para compreender a concepção de formação continuada que está posta para as escolas estaduais de Mato Grosso.

Um segundo resumo trata da atuação de professores formadores da Área de matemática que atuam em uma escola de Educação de Jovens e Adultos. A dissertação desenvolvida por Marques (2011) com o título “O Planejamento participativo na educação básica: iniciativas, implicações e dificuldades na prática pedagógica”, mesmo não tratando diretamente de práticas de formação continuada, chamou-nos a atenção por discutir o

planejamento participativo dos professores na organização do trabalho na escola e a questão do trabalho não fragmentado. Quanto à metodologia de abordagem qualitativa e procedimentos de um estudo de caso, também contribuiu um pouco com nossa pesquisa ao se aproximar da relação entre formação continuada e planejamento coletivo do trabalho pedagógico como estratégia de superação do trabalho fragmentado.

A pesquisa desenvolvida por Santana (2011) investigou “A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho PROVA BRASIL”. A autora problematiza a gestão da formação continuada desenvolvida pela Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS e sua relação com a qualidade do ensino a partir dos descritores da PROVA BRASIL. Esta pesquisa acabou por trazer poucas contribuições porque não focamos ao longo do trabalho esta questão dos descritores e sua relação com a formação continuada.

A dissertação de Gobatto (2012) também investiga a formação do professor formador – neste caso, do formador da Área das Ciências da Natureza. Uma primeira contribuição deste trabalho para a nossa pesquisa foi a contextualização da construção das políticas de formação continuada em Mato Grosso e da criação dos Cefapros. Outra reflexão importante foi quanto às práticas de formação continuada desenvolvidas pelos formadores, uma vez que agem em função de diferentes demandas formativas, programas e projetos, sejam eles da SEDUC/MT e/ou MEC.

Para o descritor “Sala de Educador”, encontramos quatro dissertações concluídas em 2012. Destas, selecionamos duas pesquisas que podem contribuir com o nosso trabalho, conforme apresentamos a seguir.

A pesquisa desenvolvida por Troian (2012), “A Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana e a Formação no Projeto Sala de Educador”, teve como principal objetivo, nas palavras da autora, “compreender o que pensavam os profissionais da educação que frequentavam a formação continuada – Sala de Educador sobre a Escola Organizada por ciclos de formação humana no Estado de Mato Grosso”. Um outro objetivo dessa pesquisa era analisar que avaliação os educadores faziam da formação vivenciada no Projeto Sala de Educador. Os objetivos e o aporte teórico que sustentam a concepção de formação continuada centrada na escola contribuiu com nossa pesquisa, uma vez que também problematizamos a prática de formação continuada, embora com foco diferente.

A pesquisa desenvolvida por Figueiredo (2012) - “A Escola como Espaço de Formação Pedagógica Permanente do Professor”. Esta dissertação problematiza se a formação continuada desenvolvida na escola contribui para a melhoria da prática do professor. O trabalho se propôs também compreender a análise dos professores sobre a formação desenvolvida na escola. Para reflexão conceitual e análise compreensiva dos dados foram utilizados autores que referenciam a concepção de formação continuada, tendo a escola como centro desse processo formativo. Os resultados da pesquisa, segundo a autora, revelam que a formação contínua é considerada importante pelos professores para a melhoria da prática, mas precisa ser repensada enquanto política expressa pela Secretaria Municipal de Educação. Desse trabalho, exploramos o referencial que trata da formação continuada e as reflexões sobre a importância da mesma para alterar as práticas pedagógicas. Quanto aos resultados, a pesquisadora identificou que os professores valorizam a importância da formação continuada na escola, mas que esta deve ser melhor organizada e gerida pelos coordenadores da formação, pois da forma como acontece, não atende às demandas dos participantes da formação continuada. Uma outra fragilidade apontada na pesquisa, diz respeito aos diferentes temas tratados nos encontros de formação que, na maioria das vezes, não tem uma continuidade, o que conduz a uma formação sobre aspectos pontuais, caracterizando uma formação fragmentada. Os resultados dessa dissertação contribuem com o tema da nossa pesquisa, uma vez que refletem sobre as possíveis contribuições da formação continuada para a prática pedagógica a partir das falas dos professores e análise do PPP da Escola.

Com o terceiro descritor “Políticas de formação e práticas de planejamento pedagógico”, selecionamos quatro resumos de dissertação e uma de tese de doutorado. Das quatro dissertações e a tese de doutorado, selecionamos apenas as três pesquisas em nível de mestrado que acreditamos poderiam contribuir com este trabalho, conforme apresentamos a seguir.

Rosseto (2012) desenvolveu sua dissertação com o tema “O planejamento Educacional e a Construção Teórico-Prática da Autonomia do Educador” em uma escola particular. Nas palavras da autora, a pesquisa teve por objetivo “discutir os processos de planejamento educacional e de formação continuada do professor de Ensino Médio, envolvendo aspectos do trabalho coletivo dos educadores/professores”. Movida por questões próximas ao que propomos em nossa pesquisa, a autora indaga: “por que é tão difícil que o trabalho de planejamento, a troca de experiência, o estudo conjunto aconteça na escola, mesmo quando são destinadas horas remuneradas para esses fins?”. Em nosso caso, queremos

identificar experiências de planejamento do trabalho coletivo nos espaços-tempos de formação continuada. Assim, aproveitamos a discussão realizada neste trabalho, para melhor compreender o problema da presente pesquisa.

O segundo resumo analisado foi sobre a pesquisa realizada por Haddad (2011), tendo como tema “A Hora Atividade: Espaço de Alienação ou de Humanização do Trabalho Pedagógico?”. A autora investiga se o professor da rede estadual de ensino no Paraná tem utilizado esse tempo para momentos de leituras e estudos na escola. A conclusão da autora é pela ampliação da carga horária destinada à hora atividade, fortalecimento da formação continuada, melhorias nas condições de trabalho e melhor acompanhamento do trabalho pedagógico. Portanto, acreditamos que este trabalho teve alguma contribuição para discutirmos a importância da ressignificação desses espaços de formação e planejamento do processo pedagógico de forma coletiva, as demandas organizativas e de gestão desses espaços-tempos.

Outra pesquisa analisada através do resumo foi “A formação Continuada de Professores e o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação: Um Diálogo Necessário”. Este trabalho de autoria de Conceição (2011) teve como objetivo, segundo a autora, “compreender como se dá a inserção das tecnologias de informação e comunicação na prática cotidiana do professor que está em constante processo de formação continuada no NTE Núcleo de Tecnologias Educacionais”. Embora o processo formativo ocorresse fora da escola, os resultados da pesquisa indicaram que os sujeitos envolvidos na pesquisa, mudaram a proposta de suas aulas e, em alguma medida, conseguiram mobilizar os demais colegas através de um trabalho interdisciplinar. Observamos nesse trabalho a estratégia do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para desencadear o processo de planejamento do trabalho pedagógico de forma interdisciplinar. Poderíamos buscar alguma aproximação com um dos objetivos de nossa pesquisa, como o de analisar as práticas de formação continuada desenvolvida através do Projeto Sala de Educador como desencadeadoras de práticas de planejamento coletivo do trabalho pedagógico na escola.

A partir do quarto descritor “Formação continuada de professores e trabalho coletivo”, analisamos os resumos de duas dissertações e duas teses de doutorado. Após a leitura dos resumos das dissertações e das duas teses, identificamos apenas um trabalho com possibilidades para contribuir com o objetivo do presente trabalho de pesquisa.

A tese de Zamperetti (2012), cujo tema “Formação Docente e Autorreflexão: Práticas Pedagógicas Coletivas de si na Escola”, que teve como objetivo investigar a possibilidade de

existência ou construção de espaços reflexivos em uma escola municipal de Pelotas – RS. Essa tese trabalha com conceitos de pesquisa-ação, organização do trabalho coletivo, reflexão e auto formação na escola, ressignificação da prática e da formação docente. Esses conceitos contribuem para compreender o problema da nossa pesquisa, quando buscamos identificar as possíveis relações da formação continuada com o trabalho coletivo de planejamento das práticas pedagógicas.

Decidimos analisar também os bancos de teses e dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT para atingir nossos objetivos de encontrar mais pesquisas voltadas para experiências de formação continuada de professores, políticas de formação para o Estado de Mato Grosso, e mais especificamente, que pudessem tratar do Projeto Sala de Educador; e também sobre práticas de planejamento do trabalho pedagógico e suas relações com a formação continuada dos profissionais da educação básica. Neste segundo movimento do balanço de produção, encontramos mais algumas dissertações que abordam a política de formação dos profissionais da educação básica em Mato Grosso. Do trabalho de busca nos bancos de teses das duas universidades já referidas, encontramos mais 06 dissertações com o descritor “Projeto Sala de Educador”, os quais apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 4 – Dissertações – Banco de Dissertações da UNEMAT e UFMT

	Ano	Dissertação/Autor/Título	Universidade
Descritor: Projeto Sala de Educador	2012	TRAUDI, Hoffmann. <b>Formação continuada de arte/educadores nos centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009- 2010).</b>	UFMT
	2013	XAVIER, Isaias de Oliveira. <b>A Política de Formação Continuada de Professores de Mato Grosso: Percepções de um Grupo de Professores/Formadores do CEFAPRO.</b>	UFMT
	2013	LIMA, Roseli Ferreira. <b>Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres-MT: Identidades em Construção.</b>	UNEMAT
	2014	SILVA, Cristiana de Campos. <b>Formação continuada: "O Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento.</b>	UNEMAT
	2016	Vaz, Marilza Jiacomini Rubinho. <b>Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso.</b>	UNEMAT
	2016	Oliveira, Sonia Maria de. <b>As contribuições do Projeto Sala de Educador para o Ciclo de Alfabetização: um estudo de caso.</b>	UNEMAT

Fonte: Elaborada pelo autor, agosto de 2016.

As dissertações selecionadas neste quadro contribuíram de forma significativa com a presente pesquisa porque discutem as políticas de formação continuada de professores da educação básica do Estado de Mato Grosso, através do PSE – Projeto Sala de Educador. E, todas elas utilizaram alguns referenciais teóricos sobre a concepção de formação contínua

iguais aos utilizados nesta pesquisa. Também destacamos a perspectiva teórico-metodológica de abordagem qualitativa e estudo de caso.

O balanço de produção nos permitiu, também, identificar outras pesquisas relevantes sobre experiências e práticas de formação continuada, mas não semelhantes ao tema que pretendíamos investigar. As leituras dos resumos selecionados permitiram ainda identificar outros teóricos que discutem a concepção de formação continuada. Esses teóricos puderam ampliar o aporte teórico da nossa pesquisa, sendo portanto, indicadores de leitura e de possíveis interlocutores.

## CAPÍTULO II

### POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES A PARTIR DOS ANOS DE 1990

*Para que a educação não fosse uma forma política de intervenção no mundo era indispensável que o mundo em que ela se desse não fosse humano.*  
(Paulo Freire)

Neste capítulo apresentamos um panorama geral das reformas educacionais empreendidas a partir dos anos de 1990, no Brasil, e o contexto da reestruturação da economia e da modernização do Estado sob influência dos princípios neoliberais. Nessa perspectiva, analisamos as relações e reflexos dos diferentes movimentos e reformas educacionais empreendidas no campo educacional brasileiro neste período, e procuramos compreender mais especificamente as políticas empreendidas para a formação continuada de professores, um dos objetivos desta pesquisa.

Para desenvolver uma compreensão das políticas educacionais para formação de professores no contexto das reformas educacionais ao período a que nos referimos, dialogamos com alguns pesquisadores, como: Apple (2005); Draibe (1993); Freitas (2007); Gentil (2002); Hofling, (2001); Nóvoa (1999); Rodrigues (2003) e Shiroma, Morais e Evangelista (2007).

#### **2.1 Políticas públicas: contextualização das reformas educacionais dos anos de 1990**

O contexto histórico-político-econômico e social dos anos de 1990 no Brasil foi marcado pela reestruturação da economia e a modernização do Estado – configuração do *estado mínimo* em face das novas exigências do capital e dos princípios neoliberais. Tais exigências passavam por transformações políticas, econômicas, sociais e ideológicas, desencadeadas após a crise econômica de 1980, e foram determinantes para se iniciar o processo de reforma do Estado a fim de atender às exigências da nova organização do modo de produção do capital.

Nesse contexto, o Estado brasileiro deu início a uma série de reformas para atender às exigências do capital. Destacamos aqui os processos de implantação das políticas públicas educacionais voltadas para a avaliação e, principalmente, aquelas relacionadas aos currículos

e à formação de professores, a partir dos anos de 1990. Algumas proposições para as políticas educacionais neste período foram suscitadas pelo movimento dos educadores, representados por diferentes associações, gerando debates em revistas da área e em Conferências Brasileiras de Educação – espaços de discussão de rumos e de reivindicações por mudanças na educação a partir da década de 1970, descritas por Shiroma, Morais e Evangelista (2007), da seguinte forma:

[...] melhoria da qualidade da educação, incluindo-se nesse âmbito preocupações com a permanência do educando na escola e a redução da distorção idade-série; a assistência ao educando com programas de merenda escolar, transporte e material didático; redução de número de alunos por sala de aula; necessidade de adequação e aparelhamento das instalações escolares, especialmente bibliotecas e laboratórios; alterações nos conteúdos e concepções curriculares; a superação da formação profissional estreita [...]. (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 40-41).

A autora salienta que a LDBEN de 1996 não atendeu às mudanças que os diferentes movimentos de educadores vinham defendendo por quase 20 anos. Isso porque da forma como foi aprovada não obrigava o Estado a fazer as alterações necessárias exigidas pela educação.

Na compreensão das referidas autoras, os consensos construídos nos anos de 1990, tiveram por base as reivindicações dos anos de 1980. Mas, estas foram “ressignificadas”, por exemplo:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração de responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, finalmente, o aluno transformado em consumidor. (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 44).

Os direitos e reivindicações dos movimentos de educadores dos anos de 1980 apresentados por Shiroma; Morais; Evangelista (2007), foram apropriados e conformados aos valores neoliberais de mercado no contexto das reformas político-econômicas dos anos de 1990. Nesse contexto, os reformadores das políticas educacionais conseguem o consenso necessário para emplacar as mudanças necessárias e atender a nova ordem do capital – educar para adequar e consumir.

As transformações políticas, econômicas, sociais e ideológicas desencadeadas pelos conservadores após a crise econômica de 1980, ocorrida nos Estados Unidos e Inglaterra, foram determinantes para a consolidação do Estado mínimo. Consolidação essa, segundo Shiroma; Morais; Evangelista (2007), cimentada pelo Estado na desregulamentação,

privatização e flexibilização de serviços de sua responsabilidade, agindo portanto, coerente com os fundamentos do neoliberalismo.

Nesse sentido, Draibe (1993), fazendo referência ao pensamento de Friedman, assim explica quais as áreas de ação pública em que o Estado deveria atuar, sendo elas:

[...] a de segurança pública e justiça, por um lado, e a de educação básica, por outro. Na primeira, tratava-se de canalizar a autoridade e os recursos estatais para a garantia da estabilidade e da segurança social; na segunda, e de acordo com o ideal liberal, tratava-se de igualar as oportunidades: reconhecendo as diferenças entre os indivíduos, ampliar o campo de oportunidades dos mais desfavorecidos, de modo a que pudessem competir menos desigualmente com os demais. Na sua base, a sociedade se organizaria, assim, sobre um dado patamar de equidade. (DRAIBE, 1993, p. 93).

Dados os princípios, as ideias e as áreas de ação em relação às políticas sociais a serem focadas, o Brasil, no contexto dos anos de 1990, seguindo as mudanças neoliberais que vinham ocorrendo na Inglaterra e EUA desde 1980, deu início, com o governo Collor, conforme explica Shiroma; Morais; Evangelista (2007, p. 46) a um “[...] processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. Ação que acabou por tornar mais grave a situação da economia brasileira, segundo a autora, pois o Brasil não tinha estrutura para concorrer com os produtos importados, dado que seu modelo de produção, ainda era o fordista.

A globalização da economia e da informação, levou o Brasil a levantar a questão da necessidade de se investir em educação, vendo nela a saída para tentar diminuir as desigualdades sociais, econômicas e educacionais para, de alguma forma, conseguir competir com as economias desenvolvidas. O novo modelo de produção, segundo Shiroma; Morais; Evangelista (2007), exigia conhecimentos de educação geral e de qualificação profissional, que passavam pelo domínio das novas tecnologias, mais precisamente, seria necessário dominar os *códigos da modernidade*.

Para compreender como se deu o entrelaçamento das questões econômicas, sociais e educacionais sob o impacto da globalização e suas influências no contexto brasileiro, Gentil (2002), destaca três pontos:

[...] a estreita relação entre as políticas educacionais e as políticas econômicas do país. Para um modelo econômico baseado na agroexportação, na substituição de importações, na internacionalização do mercado interno, a cooperação internacional e uma educação para o trabalho eram extremamente coerentes, o que levou a uma política educacional voltada para a profissionalização, segundo item importante. Para tal, a veiculação constante da ideologia que relaciona nível educacional e ascensão social foi bastante precisa; mesmo que levasse a uma certa pressão sobre o

sistema educacional, levou também a uma melhor preparação dos recursos humanos, necessidade do mercado naquele período. Para a concretização desse tipo de objetivos algumas reformas no sistema educativo foram suficientes. Tinham por base alguns princípios, terceiro ponto que consideramos de destaque: racionalização de recursos, ‘democratização’ do acesso ao ensino, flexibilidade nos currículos e descentralização das ações. (GENTIL, 2002, p.89).

Os pontos destacados por Gentil (2002) dão o tom de como se entrelaçam as políticas econômicas, sociais e educacionais, bem como suas relações com as políticas públicas no âmbito internacional, como as Conferências Mundiais de Educação e o Relatório encaminhado pela Unesco sobre a Educação para o século XXI, trabalho coordenado por Jacques Delors, entre os anos de 1993 a 1996. Discutiremos o papel dessas políticas educacionais na próxima seção.

## **2.2 Políticas educacionais para a formação de professores em contexto neoliberal**

A educação e a formação de professores passam a ocupar lugar de destaque na agenda de alguns organismos internacionais importantes, principalmente ao produzir uma série de documentos, objetivando orientar e assessorar todos os países da América Latina e Caribe quanto às mudanças necessárias para as áreas da educação e da economia. O Brasil sente a força da atuação desses organismos, conforme Shiroma; Morais; Evangelista (2007), quando a *Conferência Mundial de Educação para todos*, realizada em 1990, definiu quais as aprendizagens básicas para educação básica a serem desenvolvidas por crianças, jovens e adultos. Podemos conferir na descrição das metas,

[...] acesso universal à educação básica até o ano 2000; melhoria dos resultados de aprendizagem; redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano de 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres; ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto da saúde, no emprego e na produtividade; aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir desenvolvimento sustentável por meio de canais da educação – incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social -, avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta. (TORRES *apud* SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 51).

Julgamos importante citar essas metas, pois elas mobilizaram uma série de procedimentos para serem executadas pelos nove países<sup>5</sup> em desenvolvimento, com maior contingente populacional. Para atingir essas metas, era necessário realizar grandes reformas educacionais e de capacitação profissional, contando com os recursos humanos existentes na região.

---

<sup>5</sup> Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2007), a formação do novo cidadão passa pelo acesso à escola, espaço de aprendizagem, de conhecimentos e habilidades necessários para integrar-se à comunidade de forma ativa e produtiva. Para atingir essa condição, esse cidadão deve dominar conhecimentos matemáticos, a leitura e interpretação de textos, a escrita, ser capaz de descrever e analisar o contexto em que vive, bem como receber e interpretar mensagens dos meios de comunicação atuais e aprender a trabalhar em grupo.

Outro documento que indicou os rumos da educação para o século XXI é o Relatório Jacques Delors. Este relatório ficou conhecido pelo nome do coordenador da referida Comissão. O princípio norteador do documento é a proposta de uma “Educação ao longo de toda a vida”. É a partir desta perspectiva que vamos estabelecer algumas relações das políticas de educação presentes nesse documento com as políticas de educação e de formação continuada de professores desencadeada no Brasil a partir dos anos de 1990.

O relatório Jacques Delors (2006) apresenta uma análise de conjuntura a partir de um conjunto de artigos de diferentes especialistas<sup>6</sup>, mostrando dados importantes em relação às grandes desigualdades socioeconômicas entre os países desenvolvidos e os considerados em processo de desenvolvimento. A análise permitiu ver na educação, a estratégia e o instrumento principal para “diminuir” as desigualdades sociais e, conseqüentemente, “incluir” os países que estavam fora do novo modo de produção capitalista, pautado nos valores e princípios neoliberais. Para tanto, o referido relatório apresentou um conjunto de princípios e diretrizes a serem assumidas pelos países que estavam à margem desse novo modo de produção do capital.

No entender de Shiroma, Morais e Evangelista (2007), o Relatório contextualiza o que foi o final do século XX e contribui para compreender de forma crítica a política educacional de vários países da América Latina. Segundo as autoras,

[...] o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade, mundializar a cultura, preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias da informação –, mantendo respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição à cooperação e à solidariedade; respeitar tradições

---

<sup>6</sup> In'am Al Mufti (Jordânia), Isao Amagi (Japão), Roberto Carneiro (Portugal), Fay Chung (Zimbábue) Bronislaw Geremek (Polônia), William Gorham (Estados Unidos), Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), Michael Manley (Jamaica), Marisela Padrón Quero (Venezuela), Karan Singh (Índia), Rodolfo Stavenhagen (México), Myong Won Suhr (Coreia do Sul), Zhou Nanzhao (China). (DELORS, 2006).

e convicções pessoais e garantir abertura ao universal. (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 55).

Tal como no Relatório Jacques Delors, a educação é apresentada como saída para dar conta dos desafios indicados pelos diferentes documentos das conferências que tratavam dos processos de modernização do Estado, via princípios e políticas neoliberais. Como já dito anteriormente, acreditou-se nesse período, na educação como redentora da pobreza – tomando aqui por princípio a ideia de que uma pessoa com mais conhecimentos, informações e poder de participação, poderá ter mais qualidade de vida e mais chances de participar da vida produtiva na sociedade atual. Esse movimento, em tese, aquece, por consequência, a economia, por ser este sujeito, um potencial consumidor. Portanto, “seria equivocado pensar nos objetivos da política educacional voltados estritamente para a qualificação da força de trabalho conforme interesses de determinadas indústrias ou de determinadas formas de emprego [...]”. (HOFLING, 2001, p. 35).

Pensar os objetivos educacionais nessa direção é assumir o papel da educação e da escola como tarefa de treinamento, capacitação e qualificação para o mercado. E abandonar a dimensão da formação integral do estudante, possibilitando-lhe formação cidadã na perspectiva da emancipação e da autonomia para se fazer e ser sujeito com os outros em uma sociedade de base “democrática”.

Temos visto propagandeadas ideias como: *educação ao longo da vida e sociedade aprendente*, valores traduzidos em projetos e programas de capacitação, profissionalização e formação desencadeados por governos, Organizações Não Governamentais - ONGs e outras instituições em parceria com empresários – iniciativa privada.

Nesse contexto de qualificação, o documento Jacques Delors orienta que

[...] os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de ideias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; totalitarismo contra democracia, tudo em favor de um mundo tecnologicamente unido. (...) necessita-se de um professor que ajude a 'encontrar, organizar e gerir o saber, guiando mas não modelando os espíritos' (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 58).

O relatório pontua ainda a formação do professor para a pesquisa. Também destaca a importância das condições de trabalho, seguida do atendimento às demandas da carreira, aspectos já reivindicados através dos sindicatos da categoria. Inclusive, segundo análise de Shiroma; Morais; Evangelista (2007), trazendo para dentro do movimento das reformas educacionais, a experiência dos sindicatos, para envolver e convencer os professores da

importância das inovações propostas, vislumbrando possibilidades de ganhos com as mudanças.

O que podemos analisar nesse movimento de reformas político educacionais é uma série de articulações com diferentes segmentos, instituições, associações, governos, empresários e intelectuais, através de fóruns, conferências e acordos que vão tecendo as políticas de educação e de formação em um movimento complexo, mais coeso e coerente, envolvendo todos pela qualidade da educação, ainda que os interesses sejam diversos entre seus proponentes quanto aos fins e ideologias.

As políticas de formação de professores nos anos de 1990 no Brasil ganharam a simpatia e adesão de intelectuais que tiveram participação ativa na elaboração de documentos, referenciais, avaliação e assessorias a diferentes sistemas educacionais, imbuídos na tarefa de renovação das políticas de educação (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007). Diversos programas foram criados, como Dinheiro Direto na Escola e PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação. Também foram criados os sistemas de avaliação: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

No contexto do desenvolvimento das políticas de formação de professores, passa-se a ideia de que o professor precisa se capacitar continuamente para acompanhar as transformações que ocorrem no campo da informação e dos conhecimentos produzidos, bem como as mudanças no campo da produção, da prestação de serviços e do consumo. Essa situação, segundo Apple (2005) e Shiroma; Morais; Evangelista (2007) deslegitima os saberes dos professores e cria um sentimento de que o que se sabe não é suficiente, é preciso estar sempre em formação. Mas essa formação se dará na perspectiva do saber fazer, visando ensinar práticas imbuídas de valores coerentes com as orientações dos documentos emanados das políticas para educação básica que, em resumo, consiste no ensino de competências e habilidades para atender às demandas da nova economia em processo de reestruturação.

Para Shiroma; Morais; Evangelista (2007), diante da necessidade de formar um grande número de professores para a educação básica, optou-se pelo caminho mais curto, mais prático e mais barato para desenvolver programas de formação de docentes. Um dos caminhos assumidos foi o de pensar uma rede de formação inicial e continuada de professores em parceria com as universidades, centros de formação de professores, institutos de educação, a organização de polos regionais com tutores (professores da rede) treinados para atuar como

mediadores presenciais e a distância na formação de professores leigos. Agindo assim, o governo tentou dar respostas às exigências dos organismos internacionais financiadores dos programas de formação de professores. E, conseqüentemente, dar continuidade ao movimento de reforma e modernização do Estado para atender aos princípios do neoliberalismo.

Podemos entender que o formato pensado e desenvolvido para atender às demandas formativas do campo educacional, também foi desenhado de forma coerente com as orientações do relatório Delors (2006), quando destaca que:

São três os atores principais que contribuem para o sucesso das reformas educativas: em primeiro lugar, a comunidade local, em particular, os pais, os órgãos diretivos das escolas e os professores; em segundo lugar, as autoridades oficiais; em terceiro lugar, a comunidade internacional. (DELORS, 2006, p. 26).

A organização dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB, por exemplo, passa por este processo de envolvimento e comprometimento da comunidade local/regional, envolve órgãos diretivos das escolas, autoridades oficiais representadas por Prefeitos e Secretários Municipais de Educação do Polo e ainda consegue dar respostas aos organismos internacionais quanto ao cumprimento da agenda assumida junto aos mesmos, no sentido de “fazer a lição de casa”, isto é, demonstra ter tomado atitudes no sentido de atender às metas de melhoria da qualidade da educação via programas de formação de professores.

Ainda na perspectiva do que “orienta” o Relatório Delors, são feitos apontamentos em relação a alguns aspectos a serem considerados na formação de professores quanto:

[...] ao seu pleno acesso à educação permanente, à valorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica, a um maior compromisso dos professores com os meios sociais mais desfavorecidos e marginalizados, onde podem contribuir para a melhor inserção dos jovens e adolescentes na sociedade. (DELORS, 2006, p. 26).

Podemos identificar no trecho citado, a defesa do acesso à formação permanente, que está posta pelo princípio da “Educação ao longo de toda vida”, assumido como eixo norteador do referido relatório, em relação aos quatro pilares do conhecimento necessários a cada indivíduo: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser. E em relação à valorização do estatuto dos professores da educação básica, o documento não faz referência de como se daria essa valorização, ficando mais no âmbito do discurso. Contudo, junto a esses direitos, estão depositados no professor a responsabilidade e o compromisso em ajudar os jovens e adolescentes quanto à inserção na sociedade. Nesta referência, se evidencia a crença na educação como instrumento de minimização das desigualdades sociais. Embora o

documento apresente outros desafios a serem superados para diminuir as discrepâncias sociais, entende que a educação deve ser protagonista nesta ação.

No Brasil, conforme análise de Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), tivemos longos embates quanto às agências que devem formar o professor da educação básica. Um dos debates girava em torno do *locus* privilegiado para esta formação. Neste caso, a Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), defendia a universidade, de outro, tínhamos a decisão por decreto de que os cursos normais superiores seriam responsáveis pela formação dos professores em nível superior para atuar na primeira fase do ensino fundamental. A decisão assumida pelo governo quanto à abertura para outras agências realizarem a formação de professores é coerente com as metas e compromissos assumidos na Conferência de Jomtein, com base nos quais o Brasil precisava prestar contas das ações através do cumprimento das metas.

Os aspectos das reformas educacionais analisadas até aqui, podem ser compreendidos no contexto de disseminação de ideias e valores sobre o importante papel a ser desempenhado pela educação no que diz respeito às reformas políticas que devem ser assumidas através do desenvolvimento de projetos e programas que atendam metas como a universalização da educação e a grande demanda por formação de professores para a educação básica.

Os discursos reforçam a responsabilização da sociedade, dos professores e da escola para o êxito das reformas. Em relação aos professores, ignora-se as reivindicações históricas por profissionalização, planos de carreira e salários condizentes com a profissão. As propostas apresentadas não fazem referência à valorização profissional enquanto categoria, mas propõem recompensas aos profissionais com melhor desempenho que é medido através de avaliações de rendimento dos alunos (SAEB, PROVA BRASIL e ENEM). E quanto à formação, defendem a qualificação em serviço. Os programas e projetos de formação continuada, concebidos e implantados a partir do MEC, são pensados para melhorar os índices das avaliações externas, como exemplo podemos citar o Programa Gestar<sup>7</sup> e o Proletramento<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Versando sobre o GESTAR, Teixeira (2009, p. 24), expõe: O GESTAR - Gestão de Aprendizagem Escolar - é um programa do Fundescola/MEC que se desenvolve em parceria com as Secretarias de Estado de Educação e se apresenta em duas versões: o Gestar I e o Gestar II. O programa Gestar I é destinado aos professores das séries iniciais do ensino fundamental e o Gestar II aos professores da 5ª à 8ª, habilitados em Língua Portuguesa. O objetivo do Programa é promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do ensino fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do País.

<sup>8</sup> O Proletramento é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (MATO GROSSO, 2010, p.26).

Tais programas de formação focam a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, áreas do conhecimento avaliadas através do SAEB e PROVA BRASIL.

O empenho da sociedade, representada por diferentes entidades, organizações e instituições públicas e privadas, para garantir a implementação das reformas educacionais, é um desafio a ser assumido e interiorizado por todos. O Estado, por sua vez, assume a condição de articulador, legislador, regulador (regular para desregular) e, descentraliza sua responsabilidade, enquanto responsável pelas diferentes políticas de educação e formação de professores, implantadas através de diferentes projetos e programas – estes coerentes com a agenda assumida junto aos órgãos financiadores. Por essa forma de agir, segundo Apple (2005), o neoliberalismo tem uma compreensão positiva do papel do Estado, uma vez que esse fornece as bases necessárias para o seu desenvolvimento, com leis e instituições.

Nesse contexto, as reformas educacionais são apresentadas como necessidades das pessoas enquanto indivíduos, e cabe ao Estado operar no sentido de garantir que essas reformas aconteçam. As necessidades,

[...] tentam aparecer fundamentalmente como necessidades das pessoas, não como necessidades do sistema social. Em todo o caso, o peso colocado sobre este último é secundário em relação ao individual. Por outro lado, necessidades/interesses das pessoas e interesses/necessidades sistêmicos aparecem como sendo coincidentes e/ou complementares, e não como o que são: contraditórios. (TORRES, 2003, p. 60).

A reflexão de Torres (2003) contribui para desvelar a contradição, isto é, o que está implícito no discurso neoliberal, quando apresenta e afirma as necessidades das reformas educacionais, como necessidades dos sujeitos, e não do sistema, que articula esta nova organização do capital com o aparato do Estado.

Nesse sentido, pode-se ver, no Relatório Delors, relações de semelhanças entre suas diretrizes para a educação do século XXI e os princípios neoliberais que orientaram as reformas político educacionais dos anos de 1990. Ambos valorizam políticas públicas, para a educação, mais flexíveis, mais descentralizadas em relação ao estado, que responsabilizem a escola e seus sujeitos, que estabeleçam parcerias entre o público e o privado na prestação de serviços à educação e que o Estado atue na regulação desses processos. O Estado age ou vem agindo como protagonista na configuração neoliberal do estado mínimo para a reorganização da nova ordem da produção flexível e do capital financeiro que estava a se consolidar.

As contribuições do relatório Delors para a educação se deram no sentido de fazer com que vários países, dentre eles o Brasil, colocassem em movimento políticas públicas educacionais que conseguissem atender o maior número de crianças e jovens que estavam fora da escola. E na sequência dessas reformas, tivemos diferentes programas e projetos de formação inicial e continuada de professores para atender às demandas por uma educação de qualidade para todos.

As políticas educacionais para a formação continuada de professores, nesse período, são coerentes com os princípios e metas apresentadas pelo relatório Delors, principalmente quando se trata de uma formação contínua com foco na responsabilização do professor e da escola, pois desresponsabiliza o Estado no atendimento a essas políticas.

Nesse contexto, o Brasil constrói as bases, ainda que frágeis, para a realização das reformas educacionais. Essas reformas, grosso modo, foram de superfície, isto é, colocaram um verniz em cima dos graves problemas de desigualdades de acesso à educação e da necessidade de formação de um grande número de professores, identificadas nos diagnósticos dos anos de 1990. Como exemplo, poderíamos citar os programas de formação de professores em serviço. Tivemos por parte de alguns estados e municípios, novas formas de organização do currículo e do ensino (Escola Cidadã em Porto Alegre – RS, Escola plural em Belo Horizonte – MG, Escola Sarã em Cuiabá e a proposta da Escola Ciclada para o ensino fundamental da rede estadual de ensino de Mato Grosso). Estas experiências todas tinham como principal objetivo e preocupação de ampliar o acesso à educação básica como direito de todos e diminuir os altos índices de repetência. Essas duas ações atendem às metas apresentadas por ocasião da *Conferencia Nacional de Educação para Todos*, em 1993.

As políticas educacionais de avaliação, formação de professores e reformas curriculares não representavam a visão de boa parte dos pesquisadores da área de educação, pois, como já assinalamos, as fragilidades e limitações na execução dos programas de formação e currículos implementados se fizeram presentes diante da diversidade de contextos e realidades econômico-sociais bastante desiguais, principalmente em se tratando da realidade brasileira.

Professor e escola passam a responder individual e coletivamente pelos fracassos ou sucesso/qualidade da educação, cabendo ao Estado, ranquear os dados avaliativos e dar publicidade aos mesmos. Essa política culpabiliza escolas e professores e promove a competitividade entre escolas, além de desenvolver um profundo sentimento de angústia entre

os profissionais por não conseguirem atingir as metas propostas – metas que não são suas, como sabemos, mas do Estado que as colocou em seus ombros.

De forma eficiente, o Estado age na perspectiva do Estado mínimo, desviando-se da responsabilidade direta e primeira por uma educação de qualidade. Por outro lado, assume para si o protagonismo de Estado regulador/legislador – não foram poucos os decretos, os pareceres, as diretrizes, as portarias e medidas provisórias que regulamentaram as políticas de educação dos anos de 1990 no Brasil. Nesse contexto, tivemos excesso de leis e escassez de recursos em relação às verbas destinadas à educação. Embora com a Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996, que trata da criação do FUNDEF<sup>9</sup>, tenhamos tido avanços quanto ao plano de carreira e remuneração do magistério, para o fortalecimento do ensino fundamental, determinando prazo aos entes federados para a regulamentação dos planos, conforme o artigo 9º da referida lei:

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, no prazo de seis meses da vigência desta Lei, dispor de novo Plano de Carreira e Remuneração do Magistério, de modo a assegurar:

- I - a remuneração condigna dos professores do ensino fundamental público, em efetivo exercício no magistério;
- II - o estímulo ao trabalho em sala de aula;
- III - a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996).

Os recursos não foram ampliados e aplicados com as mesmas exigências presentes nos discursos para atingir metas e elevar a qualidade, por meio dos programas e projetos educacionais.

A escola e os profissionais, por seu turno, buscaram no “mercado da educação” respostas para “A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego que impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade”. (SHIROMA; MORAIS; EVANGELISTA, 2007, p. 100). Condição essa que transforma a educação em um negócio. Essa análise também já havia sido realizada por Apple (2005), quando destaca a valorização dos diplomas e a corrida por especializações. Essa política de formação promove e valoriza a competição individual. Tais competições fragilizam ainda mais as possibilidades de mobilização dos

---

<sup>9</sup> Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm)

profissionais da educação, através de seus sindicatos e associações, na luta por melhorias das condições de trabalho, enquanto categoria.

### **2.3 Concepções e políticas de formação continuada de professores da educação básica: Projeto Sala de Educador em Mato Grosso**

Os autores Nóvoa (1999b), Imbernón (2000), Freitas (2007), Gentil (2002), Milanesi (2008), dentre outros, defendem um projeto de formação continuada pensado e desenvolvido a partir da escola. Nessa perspectiva, o conteúdo da formação continuada surge dos contextos de práticas pedagógicas em que os docentes estão inseridos, mas sem se distanciar das instituições acadêmicas.

Nóvoa (1999b) explica que:

Ao longo de sua história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrado nas instituições e em conhecimentos ‘fundamentais’, e modelos práticos, centrados nas escolas e em modelos ‘aplicados’. É preciso ultrapassar esta dicotomia, adotando modelos profissionais, baseados em soluções de parceria entre instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância. (NÓVOA, 1999b, p. 26).

Embora o autor reconheça a importância da formação continuada centrada na escola, espaço onde se vive as complexidades e contradições da prática docente, explica que essa posição não pode representar o distanciamento ou ruptura com as instituições acadêmicas formadoras de professores. Nóvoa defende uma relação de aproximação e parceria entre as instituições. Essa posição também é discutida por Rodrigues (2003), Freitas (2007) e Gatti (2009), quando problematizam sobre os riscos e limites de se pensar e desenvolver práticas de formação continuada centradas unicamente na escola, tendo como interlocutores somente os sujeitos que ali atuam.

Esses autores apontam para a necessidade de parcerias com as universidades, instituições e centros de pesquisa e formação de professores. Alertam ainda sobre o papel e responsabilidade do Estado na implementação de políticas públicas para a formação de professores.

Para Rodrigues (2003), temos que desconfiar dos projetos e programas de formação de professores que transferem a responsabilidade pela formação e desenvolvimento profissional unicamente para a escola. Essa concepção de tomar a escola como lugar e contexto da formação fundamentou as políticas de formação inicial e continuada de professores, no Brasil a partir dos anos de 1990 – contextos da reforma do Estado conforme

os princípios do neoliberalismo, que defendia fazer muito em pouco tempo e com pouco investimento em educação.

Para atender às demandas por formação, tivemos diferentes programas para a formação de professores em massa e de forma aligeirada, nas modalidades presencial e a distância. Conforme vimos discutindo,

[...] as políticas de formação de professores no Brasil, implantadas durante a década de 1990, são partes de uma política pública que visa adequar o sistema educativo aos requerimentos do processo de reestruturação produtiva, conforme os cânones do neoliberalismo. (RODRIGUES, 2003, p. 36).

Ainda de acordo com Rodrigues (2003), nesse período, houve grandes esforços para a implementação de programas de formação de professores, visando formar o “novo professor”, com o objetivo de atender às novas exigências do Estado neoliberal em processo de modernização, por meio da implantação das políticas de formação. Nessa perspectiva, o profissional deve ser polivalente, capaz de responder a novas situações, resolver problemas, trabalhar em equipe, por fim, ser um profissional dinâmico.

As políticas públicas para a educação e as concepções de formação que sustentam as políticas de formação continuada de professores devem ser analisadas à luz das reformas do Estado, a partir dos anos de 1990.

A concepção de formação continuada de professores centrada na escola, conforme preceitua NÓVOA e IMBERNÓN, talvez por valorizar a reflexão no contexto de práticas do fazer docente individual e coletivo, tem servido de referência para as políticas de formação continuada desenvolvidas no Brasil.

Podemos questionar o porquê de essas ideias terem encontrado eco nas políticas e documentos oficiais que tratam da formação de professores. Uma possível explicação para esta condição pode ser esse movimento de responsabilização do sujeito individual por seus próprios processos formativos. Nesse caso, essa responsabilização do professor pela sua formação, desresponsabiliza o Estado do seu dever de promover e desenvolver políticas públicas de formação.

Sobre essa questão, Rodrigues (2003), explica que:

[...] nas atuais reformas educacionais, impera uma racionalidade técnica em relação a formação de professores. Na medida em que o lócus desta formação está sendo colocado no interior da escola, esta se reduz a um microcosmo. E, ao privilegiar só a prática, na sala de aula, descaracteriza-se o trabalho pedagógico, porque o professor

perde a dimensão histórica, política e científica de seu trabalho, reduzindo-o a uma mera intervenção técnico-instrumental. (RODRIGUES, 2003, p. 45).

Entre as questões e problemas já apontados quanto às possibilidades e limites para se defender ou criticar as concepções teórico metodológicas de se tomar a escola como lugar e contexto para a prática de formação contínua, ressaltamos que estamos a analisar o contexto brasileiro, mais precisamente, o das políticas de formação de professores desencadeadas a partir dos anos de 1990. E é nesse contexto que Rodrigues (2003) analisa os limites das práticas de formação centrada na escola pública – essa, marcada significativamente por desigualdades diversas, entre as quais podemos citar, desde as desigualdades históricas até as socioeconômicas e culturais, dos sujeitos que a compõem, como estudantes e profissionais que ali trabalham.

A dissertação de mestrado de Figueiredo (2012), já referida anteriormente no balanço de produção, apresenta um pouco da dimensão do desafio para o desenvolvimento de práticas de formação continuada a partir da escola. Segundo a autora, dados de sua pesquisa indicam que,

[...] no tocante à concepção e prática relativas à formação, na escola, requer um repensar sobre o que a escola expressa em seu projeto educativo e o que realmente a escola tem conseguido colocar em prática das suas propostas. Apesar da descontinuidade, é constatado na fala dos professores que o processo formativo na escola é elemento fundante na melhoria da sua prática e acenam para uma formação continuada que efetivamente dê suporte no processo de construção e reflexão do próprio trabalho. (FIGUEIREDO, 2012, p. 117).

A análise da pesquisadora identifica pontos frágeis da formação na escola, como por exemplo, a não continuidade da formação de forma sistemática e que atenda às demandas e necessidades dos professores, mas também que eles reconheçam a formação continuada como uma prática importante para a melhoria das ações de ensino-aprendizagem. O que se depreende a partir daí vai ao encontro com o que dizem Nóvoa (1999b) e Imbernón (2010), quando refletem que não estamos mais na fase do discurso sobre a importância da formação continuada, mas na reflexão crítica sobre quês práticas de formação continuada estão sendo implementadas pelos sistemas de educação e escolas e quais dão, ou não, conta de atender às demandas formativas dos professores.

Destacamos também os diferentes percursos formativos dos profissionais que trabalham nas escolas públicas brasileiras. Por fim, não podemos deixar de lado, ou considerar como algo menor, a histórica desvalorização da profissão docente, fato que pode ser facilmente comprovado nos diferentes movimentos de luta da categoria, através de seus

sindicatos e associações, reivindicando, em alguns estados e muitos municípios, o direito a um plano de carreira, cargos e piso salarial mínimo, aprovado pela Lei nº 11.738, de 16/7/2008<sup>10</sup>. É nessa escola, arena de lutas e reivindicações que estamos a problematizar as políticas de formação continuada que, de acordo com Rodrigues (2003), pode empobrecer ainda mais a formação de professores, se ficar isolada em seu 'microcosmo', discutindo suas práticas sem a dimensão científica e histórica, tão necessárias ao desenvolvimento profissional.

A formação de base científica e técnica, em condições de igualdade para todos, é condição para forjar uma nova qualidade da formação dos educadores, que não se reduz a 'treinamento', para lidar com os complexos processos na formação da infância e da juventude. Por esse motivo, uma política promissora para a formação inicial e continuada dos educadores deve fundar-se em outras condições, que permitam a participação ativa dos professores e de suas entidades nos processos de definição de sua formação e nos rumos da educação pública em nosso país. (FREITAS, 2007, p. 1221).

A proposta apresentada por Freitas vai em direção ao que estamos discutindo quanto à necessidade de se pensar e desenvolver práticas de formação contínua, que considerem o contexto e as experiências de práticas dos profissionais da educação da escola, bem como seus saberes. Mas precisa haver também a articulação de políticas e programas de formação que aproximem universidades e escolas, de forma a compreender e reconhecer os diferentes papéis dessas instituições nos processos de produção do conhecimento, do ensino e da pesquisa que, embora distintos, são complementares. Se ignorarmos essa articulação, continuaremos distantes da superação de práticas de formação continuada voltadas somente para os problemas de sala de aula, para as metodologias de ensino, enfim, para o saber fazer prático, sem as bases teóricas necessárias para refletir criticamente sobre esse fazer e sem condições de exercer a autonomia intelectual para decidir sobre o que se ensina, como se ensina, para quem se ensina e com quês objetivos.

Para Nóvoa (1999b), o cotidiano escolar, dada a sua forma de organização e funcionamento, dá pouca atenção e espaço para pensar o trabalho, isto é, o seu fazer, as concepções que fundamentam este fazer. Entende também que essa dificuldade pode estar relacionada a uma cultura de práticas individuais dos professores, o que limita as possibilidades de realização de projetos de formação e de práticas pedagógicas de formas

---

10 Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>

mais colaborativas, coletivas que contribuam assim para o desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, da escola. A preocupação em abordar a pessoa do professor é apontada como essencial. De acordo com o mesmo autor, a formação depende de cada pessoa. A busca pela formação parte do sujeito em particular, contudo, a formação se dá e é construída no coletivo.

Nessa mesma direção, Milanesi (2008), afirma que

[...] devemos aprender continuamente de forma colaborativa, participativa, por meio da análise, da experimentação e avaliação, juntamente com outros colegas, contando ainda com a participação de membros da comunidade, constituindo, nesse sentido, a formação permanente do conhecimento profissional. (MILANESI, 2008, p. 44).

As reflexões e estudos, realizados nesta pesquisa, trazem alguns apontamentos importantes para superar as políticas e práticas de formação continuada de professores em curso no Brasil, a partir da década de 1990. Práticas de formação continuada, tendo como *locus* a escola e suas demandas, discutidas somente por seus sujeitos, sem espaço, tempo e parceria com outras instituições formadoras de professores, estão longe do direito a uma formação sólida – entendida aqui como uma formação que faça a articulação teórico-prática necessária para o desenvolvimento profissional contínuo.

Precisamos refletir sobre as possibilidades de implantação de políticas de formação que façam a integração universidade e escola, em uma relação de parceria, para articular os saberes práticos e teóricos destas instituições formadoras e possibilitar o fortalecimento da escola enquanto lugar e contexto da formação continuada. Nessa perspectiva, a escola não ficaria isolada e fechada em si mesma, tentando, a partir de si, encontrar saída para resolver os complexos problemas do trabalho pedagógico e assumindo para si toda a responsabilidade pelos processos formativos do seu coletivo, bem como dos resultados de suas práticas.

Nesse contexto, devemos exigir do Estado a implementação de políticas de formação que sejam, de fato, traduzidas em investimentos financeiros e humanos necessários para garantir o direito aos profissionais da educação uma sólida “formação permanente do conhecimento profissional”. (MILANESI, 2008, p. 43).

No Brasil, a partir da década de 1990, as reformas relacionadas às políticas públicas voltadas para a educação foram realizadas segundo os princípios, ideias e propostas neoliberais que estavam em ação pelos países (Inglaterra e EUA) representantes do capitalismo desenvolvido.

A análise que procedemos a partir do estudo das políticas de formação continuada, desencadeadas a partir da década de 1990, buscou identificar e relacionar criticamente essas políticas. Observamos, a partir da literatura que trata da concepção de formação contínua, centrada na escola, como espaço e conteúdo dessa formação, focando as práticas e as demandas cotidianas do fazer docente, defendidas por teóricos portugueses e espanhóis (NÓVOA, 1999b; 2001 e IMBERNÓN, 2000; 2010). Se não considerarmos esse contexto, corremos o risco, enquanto professores, de assumir ingenuamente algumas políticas de formação continuada que, em seus discursos e bases teóricas, centram na escola e em seus sujeitos toda a responsabilidade por seus processos formativos e de desenvolvimento institucional e profissional. E o Estado, responsável por implantar e implementar as políticas de formação, fazendo as articulações necessárias com a universidade e outras instituições e centros de formação de professores, acaba por se desresponsabilizar dessa tarefa de forma mais direta.

Nessa perspectiva, compreendemos que, boa parte das políticas de educação, como a reestruturação dos currículos da educação básica, dos currículos de formação de professores e demais programas e projetos, foram desenvolvidos a partir de uma agenda externa. Foram as Conferências Mundiais de Educação e os documentos produzidos por diferentes instituições (Carta de Jomteín, Relatório Jacques Delors, Banco Mundial, dentre outros), que ditaram quais as metas, os procedimentos e os valores que deveriam ser assumidos e trabalhados com vistas a colocar o Brasil no caminho do desenvolvimento e da reestruturação da economia, visando sua modernização. Esse processo só seria possível com uma ampla reforma educacional. Contudo, é preciso considerar que essas propostas chegam em um período de democratização do país no qual as categorias profissionais, inclusive e fortemente os professores, também estão clamando por mudanças, também estão avaliando o já vivido e propondo mudanças, clamando por formação, profissionalização, ou seja, há um terreno fértil para proposições de mudanças. Nesse período, Gentil (2002), ressalta:

Nesse contexto de movimentos do Fórum em Defesa da Escola Pública, de criação da ANFOPE, de elaboração e discussão de projetos para a Lei de Diretrizes e Bases, emergindo desde 1986, depreende-se dois pontos importantes: a criação de uma cultura de participação nos setores educacionais do país e a concretização de, se não na totalidade mas em parte, dos anseios dos professores na Lei de Diretrizes e Bases aprovada pelo Congresso Nacional. Podemos citar aqui os princípios (artigo 3º) de estímulo à descentralização, a liberdade de organização dos sistemas, uma escola em consonância com o desenvolvimento e a capacidade dos alunos; as características de flexibilidade e avaliação em todas as instâncias e destaque para a proposta de associação entre teorias e práticas *mediante a capacitação em serviço* (artigo 61). (GENTIL, 2002, p. 88).

Algumas das consequências e resultados desse processo, a partir dos anos de 1990, foram: A reestruturação do sistema de ensino e de currículos para a educação básica, coerentes com as metas e procedimentos apresentados pelos organismos internacionais; a execução de programas de formação (inicial e continuada) de professores para a educação básica que, em sua maioria, realizaram a formação de um grande número de professores em serviço, na modalidade presencial e a distância.

No contexto do Estado de Mato Grosso, tivemos conquistas relacionadas ao plano de carreira, salários e valorização da profissão, conforme fizemos referência em relação à Lei Complementar n.º 50/1998, que trata da profissionalização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso. Podemos citar os movimentos de mobilização da categoria através do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Básica, na luta contínua pela manutenção e ampliação dos direitos. Para exemplificar, citamos a extensão do direito à formação continuada garantida aos demais profissionais da educação que exercem funções não docentes. A criação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica distribuídos em quinze polos regionais do Estado, tema sobre o qual trataremos mais adiante. Tivemos também a garantia da Hora Atividade – tempo destinado ao planejamento e à formação continuada, dentre outras atividades intrínsecas ao fazer docente.

Sem essa análise e compreensão do contexto histórico, corremos o risco de interpretar tudo isso como uma política de governo que, por vontade própria e sem qualquer reivindicação da classe, decidiu o que seria melhor para a valorização dos profissionais da educação básica. Entendendo dessa forma, passamos a assumir posições equivocadas, nos colocando, muitas vezes, contra essas conquistas e direitos. Ao passo que, se tivermos clareza de que, enquanto profissionais da educação, somos sujeitos e autores desse processo histórico, lutaremos por mais autonomia e melhores condições na ocupação dos espaços de formação e de planejamento do trabalho pedagógico, já institucionalizados nas escolas do estado.

Para implantar e implementar a política de formação continuada, a SEDUC/MT instituiu o Projeto Sala de Educador [antes era Sala de Professor] – documento orientativo para as escolas estaduais elaborarem seus projetos de formação continuada a partir das demandas formativas do coletivo de professores e profissionais educadores, demandas essas que surgem da análise diagnóstica dos problemas de ensino-aprendizagem revelados nas avaliações externas (SAEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ANA e ENEM), bem como dados de avaliações internas. Deve-se considerar ainda o estudo e discussões das políticas de educação do Estado, bem como dos Programas de formação desenvolvidos em

parceria com o MEC. Em síntese, essa é a política de formação continuada assumida pela SEDUC - MT e implementada através da articulação com os CEFAPROs – órgão responsável por garantir que a implementação dessa política seja concretizada nas escolas estaduais. Temas sobre os quais trataremos, de forma mais abrangente, no capítulo seguinte.

Essas políticas públicas, apesar dos seus limites, abriram um leque de possibilidades para experiências e práticas no campo da educação. Como exemplo, citamos as reformas no campo da formação de professores, ainda que questionemos suas concepções e formas de realização, permitiram a formação, a profissionalização e valorização dos profissionais da educação, mesmo não sendo as ideais.

O relatório *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros*, produzido pela Fundação Carlos Chagas, sob encomenda da Fundação Vitor Civita em 2011, traz uma análise geral das principais experiências de formação continuada desenvolvidas nas cinco regiões do Brasil. O referido relatório apresenta os principais conceitos de formação contínua disponível na literatura sobre o tema e classifica essas concepções e práticas de formação continuada de professores em dois grandes grupos:

O primeiro deles centra a atenção no sujeito professor. Vários tipos de suposição embasam essa vertente, entre elas as seguintes: (i) uma maior qualificação dos docentes em termos éticos e políticos levará os professores a aquilatar melhor sua importância social, seu papel e as expectativas nele colocadas, levando-o, assim, a conferir um novo sentido a sua profissão; [...] O segundo grupo de estudos sobre Formação Continuada de docentes, diferentemente, não mira o desenvolvimento do professor individualmente considerado, e sim aquele das equipes pedagógicas (direção, coordenação, corpo docente) das escolas, devendo ocorrer, prioritariamente, no interior de cada uma delas, à luz dos problemas que enfrentam. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 15).

Segundo as autoras, as Secretarias de Educação analisadas na pesquisa, desenvolvem políticas e práticas de formação continuada de professores conforme as duas concepções apresentadas acima. Destacam que, nas diferentes regiões, há mais prevalência de uma concepção sobre a outra. Analisaram que, em todas as Secretarias de Educação, se desenvolvem políticas de formação centradas no professor como sujeito, em uma perspectiva mais individual e com caráter de qualificação/treinamento profissional. Essas Secretarias também desenvolvem práticas de formação continuada em uma perspectiva mais colaborativa, tendo a escola como *locus* da formação e seus profissionais como atores principais do processo, e boa parte delas carecem de uma política de formação que, de fato, garanta a

efetividade da formação continuada de forma sistemática, não ficando à mercê das mudanças de governos.

Esse relatório traz uma análise da política de formação continuada desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, destacando a criação dos CEFAPROs e a institucionalização do PSE como projeto de formação continuada desenvolvido pelas escolas públicas estaduais desse estado. Ainda segundo esse relatório, a experiência de formação continuada desenvolvida por essa Secretaria de Educação Estadual é a que mais se aproxima da concepção de formação em uma perspectiva mais colaborativa; e toma a escola como lugar/contexto e conteúdo da formação, contudo, ainda que esta goze de autonomia na elaboração e desenvolvimento do seu projeto de formação – PSE, esse processo não se fecha na escola, uma vez que é apoiada/assessorada pelos CEFAPROs, através dos professores formadores que atuam como colaboradores no desenvolvimento do projeto de formação continuada da escola.

Em resumo, as autoras, do referido relatório, refletem que:

[...] a função da Formação Continuada não é nem a de centrar-se apenas no domínio das disciplinas curriculares, nem a de focar apenas as características pessoais dos docentes. Além de fazer avançar o conhecimento e as habilidades profissionais, outras metas precisam ser atingidas: acentuar as atitudes positivas dos docentes diante de sua profissão, sua escola, seus alunos e suas famílias, ampliando sua consciência ética; revitalizar a luta por melhorias na situação de trabalho, dando ênfase a um maior envolvimento político; e, ainda, estabelecer novos padrões relacionais com as equipes gestoras, com seus pares e com a comunidade, para que a escola democrática possa se tornar uma realidade. (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011, p. 104).

Entendemos que essas metas/desafios estão postas para a formação continuada que queremos ver implementadas nas/pelas escolas públicas não são poucas, precisamos forçar brechas de ação na direção de práticas educativas e de formação de professores mais coerentes com o contexto de suas práticas, mas sem abrir mão de uma sólida base teórica, política e histórico-crítica da profissão docente.

### CAPÍTULO III

## O PROJETO SALA DE EDUCADOR NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO

*Toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passaram pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e de enquadramento. (NÓVOA, 1995).*

Neste capítulo buscamos compreender as políticas de formação continuada de professores da educação básica, em Mato Grosso. E tomamos o contexto dos anos de 1990, como ponto de partida, para compreender como se constituíram as principais políticas de formação deste Estado. Para esta análise, abordamos legislações, decretos, pareceres pertinentes às políticas, e o diálogo de alguns pesquisadores das políticas de educação e formação de professores em Mato Grosso, como, Rocha (2001); Gentil (2002), Nogueira (2007), dentre outros, e construímos uma contextualização dessas políticas.

Na segunda parte deste capítulo abordamos o Projeto Sala de Educador, enquanto política de formação continuada institucionalizada pelo Estado de Mato Grosso, desde 2003. Analisamos desde as leis e decretos pertinentes ao desenvolvimento do PSE, como também algumas pesquisas já realizadas sobre este projeto de formação continuada. Também procuramos compreender como esse projeto de formação foi desenvolvido pelas escolas da rede estadual de ensino desde sua implantação, bem como algumas ações e projetos de formação, desencadeadas neste espaço de formação.

### **3.1 Estado de Mato Grosso: Políticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica a partir dos anos de 1990**

Os anos de 1990 demarcaram um espaço-tempo no Brasil para uma série de reformas político-educacionais que deram o tom ao desenvolvimento de várias ações no campo educacional. Boa parte das reformas foram conquistas decorrentes dos diferentes movimentos dos educadores da década de 1980, que atuaram na mobilização, realização e participação em congressos e conferenciais nacionais de educação.

Nesse contexto tivemos a aprovação da LDBEN Lei 9.394/1996. Essa lei possibilitou mudanças em outras políticas educacionais, forçando os sistemas públicos de ensino a desenvolver políticas públicas que atendessem às demandas educacionais, dentre elas as relacionadas à formação inicial e continuada dos profissionais da educação e a profissionalização docente, que deveria ser concretizada com a aprovação de um plano de carreira, cargos e salários dignos.

A LDBEN de 1996 atende, em parte, às referidas demandas dos educadores ao tornar obrigatória a oferta de formação continuada e orientar que os sistemas de ensino garantam uma parte do horário de trabalho dos professores destinada para essa formação.

No artigo 13 da nova LDBEN/96 temos a seguinte orientação em relação aos docentes:

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. (BRASIL, 1996).

A partir da ordenação da Lei 9394/96 é que contextualizamos a política de formação continuada de Mato Grosso. Neste estado, a Lei Complementar nº 49, aprovada em 1998, garantiu a valorização dos profissionais da educação, atendendo, assim, ao que preconizavam as diretrizes da LDBEN; o documento *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*<sup>11</sup>, publicado pela SEDUC/MT em 2010, descreve a referida lei:

A Lei Complementar fortalece o desenvolvimento de políticas que visam à formação inicial e continuada e articula-se com a Lei Complementar 50/98, que garante a carreira única para os profissionais da educação básica e o piso salarial, além de definir a jornada de trabalho com previsão de hora-atividade, compreendida como o período reservado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação, incluída na jornada de trabalho dos professores em função docente. (MATO GROSSO, 2010, p.12).

É no contexto de todo esse processo de estruturação legal das políticas educacionais para a educação que Mato Grosso que vai se desenhando e desenvolvendo um conjunto de ações, projetos e programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação básica. E fazendo referência novamente ao documento que trata da política de formação, divulgado pela SEDUC/MT, entendemos que:

Enquanto política pública de educação, a política de formação em Mato Grosso busca deslocar a formação da responsabilidade individual para a responsabilidade

---

<sup>11</sup> Este documento apresenta o contexto e a concepção de formação continuada para a rede estadual de MT. O processo de criação dos CEFAPROS (Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, bem como as Diretrizes e Políticas de formação a serem desencadeadas e desenvolvidas através desses centros.

pública; procura inseri-la no contexto das políticas públicas para transformá-la em compromisso, com a valorização profissional e destaque do papel da escola no contexto das transformações sociais. (MATO GROSSO, 2010, p. 14).

No referido documento, o Estado apresenta uma concepção de política de formação coerente com as principais discussões teórico-conceituais sobre a formação continuada de professores, trazendo autores como Nóvoa, Imbernón, Pimenta e Alarcão entre outros, que estudam e refletem sobre práticas de formação continuada, na perspectiva da superação de ações individuais e fragmentárias, para um comprometimento coletivo no contexto da escola.

Para compreender o contexto da institucionalização dessa política de formação, precisamos trazer à memória os movimentos de lutas da categoria dos profissionais da educação na década de 1990, que culminaram com a aprovação da LC 50/1998. Essa Lei Complementar, no Artigo 2º, assim define as responsabilidades do Sistema Público Educacional:

Parágrafo único - Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos profissionais da Educação Básica **valorização mediante formação continuada**, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação. (MATO GROSSO, 1998, grifo nosso).

Faz-se necessário compreender a importância das reformas político-educacionais ocorridas nos anos de 1990 nos âmbitos internacional e nacional – tema já discutido em capítulo anterior - para entender seus reflexos no contexto das políticas desenvolvidas em Mato Grosso, neste mesmo período. E podemos ampliar este entendimento a partir de estudos e pesquisas já desenvolvidas por outros pesquisadores sobre programas e projetos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica.

Segundo Gentil (2002), O Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEE/MT, em 1993 defendeu em documento apresentado para o Plano Decenal de Educação para Todos, a necessidade de uma política de formação e capacitação dos profissionais do magistério para atender à obrigação de *Universalização e Qualidade do Ensino*. E esse foi o texto sugerido pelo CEE/MT ao Plano Decenal de Educação para Todos: “*valorização do Profissional de Educação – formação – plano de carreira – capacitação permanente e garantia das condições de trabalho.*” (SEE/MT, 1996, p.62, *apud* GENTIL, 2002, p.92).

Para Gentil (2002), ao fazer essa contextualização da participação do Estado de Mato Grosso nos debates nacionais sobre os rumos da política educacional, neste contexto, voltadas

para a profissionalização e valorização dos profissionais da educação básica, sinaliza o protagonismo deste Estado em relação a essas políticas.

Conforme estudos da autora sobre as políticas e experiências de formação docente do Estado de Mato Grosso, no início dos anos de 1990, elas têm características e identidades muito próprias, uma vez que as demandas por formação surgidas dos movimentos sociais das comunidades de determinadas regiões deste Estado são assumidas na perspectiva e na utopia de ver, por meio da educação, a emancipação dos sujeitos.

E tomando como exemplo os estudos sobre as políticas de formação docente na microrregião Norte Araguaia, no início dos anos de 1990, Gentil (2002), faz referência a um conjunto de municípios que se preocuparam em desenvolver uma política educacional para a formação de professores na referida região:

De forma conjunta, esses municípios<sup>12</sup> privilegiaram a educação elegendo uma política de formação de professores como prioridade e buscando em nível estadual, apoio e respaldo para sua implantação. Bandeira de luta durante as campanhas políticas e dívida social para com a comunidade, a educação passou a ser alvo de árduo trabalho das novas administrações, em busca de soluções para os problemas regionais que não deixavam de ser semelhantes aos nacionais: qualidade da educação e formação dos profissionais para essa área, encarada como caminho para a solução desse problema. (GENTIL, 2002, p.59).

Essa contextualização dos movimentos políticos e sociais, de forma conjunta, está voltada para a oferta da educação e para a demanda por formação de professores; diferentes lideranças políticas e educacionais forjaram, na luta, o atendimento dessas necessidades. E por isso, talvez, alguns programas e projetos de formação foram constituídos e desenvolvidos com uma identidade própria – isto é, com cara, cores, sonhos, corpos, culturas, histórias de lutas do povo, que fizeram e participaram de um projeto político educacional na microrregião do Norte Araguaia.

Ainda no exercício de compreender as relações e reflexos das reformas político educacionais com os esforços empreendidos no contexto mato-grossense para dar conta dos desafios da oferta e qualidade educacional a todos, Gentil (2002), reflete que, a partir da década de 1990:

Os professores locais já se sentem parte integrante dos movimentos estaduais; através da ligação com um sindicato próprio da categoria, discutem e reivindicam entre seus pares, a elaboração das políticas educacionais locais, se submetem a

---

<sup>12</sup> Os municípios a que Gentil (2002) faz referência, são: São Félix do Araguaia, Canarana, Porto Alegre do Norte e Santa Terezinha.

disposições vindas de instituições “competentes” da esfera estadual ou federal. Lutam pelo reconhecimento profissional. (GENTIL, 2002, p. 52).

Fizemos esse histórico a partir da pesquisa realizada por Gentil (2002), para entender o lugar e o papel de Mato Grosso, enquanto ator protagonista, por meio de seus diferentes agentes políticos e lideranças educacionais, gestores e representantes do sindicato da categoria dos profissionais da educação básica, na formulação de políticas voltadas para a profissionalização docente. Além de destacar que esse movimento acontece neste Estado antes mesmo da aprovação da LDBEN nº 9394/1996. Em síntese, as políticas públicas para a educação e formação dos professores, bem como as conquistas relacionadas à valorização e profissionalização dos profissionais da educação básica em Mato Grosso, se deram na organização e nas práticas sociais de lutas.

A pesquisa de Rocha (2001), sobre o programa piloto para formação de professores leigos – Proformação<sup>13</sup>, desenvolvido em Mato Grosso entre o fim dos anos de 1990 e início dos anos 2000, revela como se deu todo o processo de colocar em prática uma política estadual para a formação de professores leigos. Ressaltamos que este programa de formação de professores foi considerado piloto em Mato Grosso por ter sido este estado o escolhido pelo MEC para executá-lo. Lembramos, como já referido anteriormente, que outras políticas de formação de professores foram desenvolvidas em período anterior ao do Proformação. Rocha (2001), em sua pesquisa, ao entrevistar uma das coordenadoras responsáveis pela implantação do Proformação, buscou saber as razões do MEC para a escolha deste Estado para desenvolver o referido projeto. Segundo a coordenadora, Mato Grosso já tinha experiências com formação de professores leigos, a exemplo do projeto GerAção. Foi a partir da avaliação dos limites e dificuldades desse, que se buscou conceber e elaborar o Proformação, procurando garantir a permanência do cursista até o final do curso. E antes desses dois projetos de formação de professores leigos, houve o projeto Inajá, no final dos anos de 1980; o Inajá surgiu da demanda social da região do Araguaia, por meio das lideranças políticas representadas pelos prefeitos da microrregião Norte Araguaia, neste período, e contou com o apoio da SEDUC/MT para sua realização.

---

2 O PROFORMAÇÃO é um curso de Magistério a Distância, com duração de dois anos letivos, destinado aos professores em exercício no Sistema Público de Ensino, sem habilitação específica de Magistério, com Ensino Fundamental completo<sup>4</sup>. É um Programa do MEC/SEED/FUNDESCOLA/SEF em parceria com os estados e municípios e que se desenvolve em quatro módulos (semestres de estudos), cada um com 800 horas, cinco Áreas Temáticas, Projetos de Trabalho e prática pedagógica como estágio supervisionado, de 620 horas. A carga horária total do Curso compreende 3200 horas.

Segundo Rocha (2001), que também atuou como consultora da SEDUC/MT para garantir a execução de Programas piloto de formação, surgiram vários desafios e limitações para o desenvolvimento da formação diante de realidades tão diversas – extensão territorial, dificuldades de acesso aos polos e aos alunos cursistas, a logística para a organização, distribuição e realização dos acompanhamentos quanto ao trabalho de monitoria, além de outros relacionados à logística de produção do material pedagógico e distribuição desses materiais nos prazos previstos.

Em resumo, Rocha (2001) destaca que, em função de todas essas condições, ou na falta dessas, o Proformação passou por várias adequações para atingir os resultados esperados. Evidenciamos, anteriormente, como algumas políticas de formação de professores foram implantadas e implementadas em Mato Grosso, no sentido de se constituir a profissionalidade docente, mesmo sendo uma política oficial, emanada do MEC, para atender à demanda por formação de professores frente à obrigação da oferta de educação para todos. Exigências já anunciadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, início dos anos de 1990 e, no contexto brasileiro, a regulamentação dessa obrigação só acontece com a aprovação da LDBEN nº 9394/1996. É nesse contexto que o Estado de Mato Grosso cria os CEFAPROS, ação estratégica para conseguir implementar a urgente política de formação de professores com alcance em todo o território mato-grossense.

A dissertação de mestrado de Nogueira (2007) faz uma análise das políticas públicas para a formação continuada de professores correspondente ao período de 1995 a 2005. Essa pesquisa buscou analisar as relações entre as políticas de formação de professores propostas pelos governos para a educação da rede estadual com os dados das avaliações externas realizadas pelo SAEB nesse período. Nesse esforço, a pesquisadora apresenta e contextualiza os programas e projetos desenvolvidos, dentre os quais é explicitado todo o processo de criação dos CEFAPROS, realizando entrevistas com gestores da SEDUC e com consultores. Também analisou documentos que tratavam da formulação e implantação desses centros de formação.

Pelo Decreto nº 2007/97, o governo de Mato Grosso criou os CEFAPROS dos municípios de Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino. Posteriormente, entre os anos de 1998 e 2008, foram criados outros 12 CEFAPROS em mais 12 municípios polos (São Félix do Araguaia, Juína, Barra do Garças, Cáceres, Alta Floresta, Sinop, Confresa, Matupá, Juara, Pontes e Lacerda e Primavera do Leste), totalizando 15 centros de formação, distribuídos em regiões estratégicas do Estado de Mato Grosso. Essa organização permitiu atender a todos os

municípios e a todas as escolas estaduais no desenvolvimento de projetos e programas de formação de professores. Conforme o documento que trata da política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso, “o foco dos Cefapros foi ensino fundamental (Escolas Organizadas em ciclos de Formação Humana – 1º, 2º e 3º ciclos) e, gradativamente, estão estendendo o atendimento para o ensino médio e demais modalidades.” (MATO GROSSO, 2010, p. 21).

Em um segundo momento, por força da Lei Complementar 50/1998, da ampliação do direito à profissionalização e à formação continuada estendida a todos os profissionais da educação básica, os CEFAPROS passaram a atender também a formação dos profissionais não docentes. Essa profissionalização foi desenvolvida através do Projeto Arara Azul<sup>14</sup> que, em 2006, foi substituído pelo Programa Profucionário<sup>15</sup>.

Os Cefapros, tendo como principal função o desenvolvimento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, passaram a desenvolver programas e projetos formativos já pensados e elaborados por outras instituições, conforme Nogueira (2007) faz referência:

[...] para o contexto escolar, os cursos de formação tinham como objetivo garantir a capacitação técnica dos profissionais e a articulação entre as funções específicas de cada um destes segmentos com o projeto global da escola. As formações desenvolvidas davam-se através de projetos como PCNs em Ação, Arara Azul, Salto para o Futuro, Gestar, Proformação<sup>16</sup>. (NOGUEIRA, 2007, p.57).

A partir do trabalho de Nogueira (2007), podemos compreender como se deram as principais ações de formação realizadas pelos CEFAPROS. Estes desenvolveram projetos e programas emanados dos órgãos oficiais de educação, como o MEC e a SEDUC/MT. Em

<sup>14</sup> O Projeto Arara Azul, implantado em 1998, visava valorizar estes profissionais, amparado pela Lei Complementar nº 50/98, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica. O Projeto resultou da reivindicação da categoria, representados pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso, desde 1986, em reuniões permanentes. (MATO GROSSO, 2010, p.13).

<sup>15</sup> O Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação é um curso de educação à distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica (MATO GROSSO, 2010, p.28).

<sup>16</sup> PCNs em Ação: capacitação dos gestores e professores de Ensino Fundamental para atuarem com a Escola Ciclada. Projeto Arara Azul: não foi apenas um curso de qualificação profissional para atender a uma determinação legal, mas uma proposta de formação ampla e geral. Além de trabalhar o aspecto meramente acadêmico do conhecimento, desenvolvia uma teia de relações com vistas a elevar a autoestima, abrir horizontes e melhorar a produtividade e o compromisso do funcionário da educação. Gestar: sua finalidade era contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. Proformação: foi um curso em nível médio na modalidade Normal, Séries Iniciais, por meio da educação a distância. Funcionava em convênio entre o MEC, Estado e Municípios. Os cursistas do PROFORMAÇÃO integravam professores leigos em exercício, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e classes da alfabetização, das redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

síntese, os centros de formação tiveram pouco espaço para desenvolver ações de formação continuada que pudessem ser decorrentes das demandas das escolas estaduais do polo, uma vez que estavam ocupados com um conjunto de programas e projetos prontos para ser desenvolvidos.

Para compreender, de forma crítica, as experiências de formação continuada em Mato Grosso, tendo a escola como lugar e conteúdo da formação, bem como sua autonomia nos processos de práticas formativas, a tese de doutorado de Rodrigues (2004) é de grande contribuição. Segundo a autora, enquanto a “Escola Vanguarda”, foi protagonista do projeto de formação continuada, buscando responder aos desafios da prática docente, desenvolvendo ações de formação docente que atendessem aos anseios e demandas desses, havia maior comprometimento coletivo dos participantes da formação. Esta experiência contou com a parceria da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus de Rondonópolis – MT e, posteriormente, com o apoio da SEDUC – MT, quando outras escolas públicas do referido município manifestaram o desejo de participar do projeto de formação desenvolvido pela escola objeto de pesquisa de Rodrigues (2004).

Ainda segundo a autora, o Estado de Mato Grosso decidiu, a partir dessa experiência, implantar os CEFAPROS e, a partir destes, desenvolver projetos e programas de formação inicial e continuada de professores, enquanto políticas de formação desenhadas pelo MEC e SEDUC-MT, para atender às demandas por formação inicial e continuada deste estado. Ao assumir essa condição, os CEFAPROS deixam de ter “autonomia, flexibilidade e trabalho em conjunto” com as escolas estaduais. (RODRIGUES, 2007, p. 9). Esses centros de formação passam a executar as políticas educacionais do estado, através da Superintendência de Desenvolvimento e Formação Profissional – SDF que, em 2007, passa a ser denominada Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – SUFP.

Segundo Rodrigues (2007), os CEFAPROS, como executores das políticas públicas educacionais, têm pouco espaço para atuar como colaboradores junto às escolas no desenvolvimento dos projetos de formação continuada e vão se formando

[...] como centros de difusão das políticas públicas do Estado e seus professores se tornaram multiplicadores, fazendo repasses dos projetos governamentais, orientando, dando palestras, explicando as propostas, fazendo oficinas com os cursistas e acompanhando as escolas nos municípios que integram o polo. (RODRIGUES, 2007, p. 10).

Essa condição dos centros de formação acaba por desenvolver ações e projetos de formação continuada um tanto prescritivas, segundo Rodrigues (2007) e, portanto, próximas

do que se tem definido como racionalidade técnica. Essa concepção de formação já foi discutida de forma crítica por alguns teóricos da área de formação de professores, como Nóvoa (2001), Pimenta (2012), Ghedin (2012), Imbernón (2009), dentre outros. Esses autores chamam a atenção para o caráter de curso, treinamento, capacitação e de reciclagem oferecidos por especialistas aos professores. No caso dos CEFAPROS, foram dois os projetos de formação continuada executados – PCNs em Ação e GESTAR – os dois elaborados por consultores do MEC.

Ghedin (2012, p. 151) reflete sobre as práticas de formação docente orientadas pela concepção da racionalidade técnica e salienta que: “A racionalidade técnica defende a ideia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a seleção de meios técnicos”. E ao desenvolver práticas de formação de professores nesta perspectiva, acaba por ignorar, senão ao menos dar menor destaque para os contextos próprios e únicos em que se desenvolve o fazer docente. Ao fazer isso, as formações realizadas nesse modelo de treinamento/capacitação terão alcances reduzidos nas práticas docentes, uma vez que se limitam à aplicação das técnicas e metodologias de ensino aprendidas nos cursos de formação continuada. “O questionamento a este tipo de profissionalização é que, quando se esgota o repertório teórico e os instrumentos construídos como referenciais, o profissional não sabe como lidar com a situação”. (GHEDIN, 2012, p.151).

Os CEFAPROS, nos primeiros anos de atuação, realizaram ações de formação continuada na forma de cursos. Embora boa parte dos cursos tivessem partido de demandas formativas das escolas que compunham o polo de atuação dos centros de formação, não se tinha, nesse período, o Projeto Sala de Professor/Educador, instituído e implementado como uma política de formação continuada, voltada para atender às demandas formativas dos professores em seus contextos e modalidades de atuação próprios – a escola como *locus* da formação. A oferta se dava por cursos com temas comuns para todos os profissionais da educação, ignorando os espaços, áreas e modalidades (ciclo de alfabetização, áreas do conhecimento, Educação de jovens e Adultos – EJA e Educação do Campo) específicas de atuação dos docentes. Situação essa que parece refletir o pouco impacto nas mudanças das práticas pedagógicas. E quando tinha algum reflexo nas ações pedagógicas, essas duravam o tempo das atividades aprendidas nos cursos ofertados na modalidade de oficinas para o desenvolvimento de novas técnicas metodológicas de ensino-aprendizagem, como na perspectiva refletida por Ghedin (2012).

Acreditamos que as práticas de formação continuada poderão lograr algum êxito quando compreendermos que:

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

As reflexões de Imbernón (2009) apresentam como alternativas às práticas de formação continuada, fundadas na racionalidade técnica, o desenvolvimento de projetos formativos que considerem o contexto de situações problemas vivenciados pelos docentes em suas práticas pedagógicas. Pensar a escola como lugar da formação é possibilitar a participação dos docentes durante todo o processo de criação e desenvolvimento de planos e estratégias metodológicas coerentes com o contexto de suas ações. Na possibilidade de vivenciar esse movimento na formação continuada, podemos tomá-lo como formativo, em que, conteúdo e formas de ensinar devem ser tomados de maneira integrada e complementar às ações de enfrentamento, que o autor denomina de "situações problemáticas".

Com essa perspectiva teórica, em 2010, a SEDUC/MT publicou um documento explicitando a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Nesse documento, são definidas algumas funções para os CEFAPROS assessorarem as escolas da rede pública:

- diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam; estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa; diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem; responder às necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo; disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo território mato-grossense; mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

As funções anteriormente explicitadas indicam a concepção e prática de formação continuada a serem implementadas na rede pública de ensino. Essa política de formação proposta se aproxima da compreensão apresentada por Imbernón (2009).

De acordo com essas funções, espera-se o desenvolvimento de práticas de formação continuada coerentes com as demandas das necessidades formativas identificadas nos contextos das práticas pedagógicas. Ação essa que deve se dar no exercício da reflexão crítica

sobre a prática docente, mediada com o apoio dos Centros de Formação e acompanhamento dos professores formadores<sup>17</sup>. A seguir, apresentaremos o projeto de formação continuada proposto pela SEDUC por meio do Projeto Sala de Educador – PSE.

### **3.2 Políticas de Formação Continuada: Projeto Sala de Educador**

As práticas de formação continuada, desenvolvidas pelas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, tiveram sua institucionalização enquanto política pública desde o ano de 2003, com o Programa de formação continuada Sala de Professor, elaborado pela Seduc/MT. De acordo com o documento “Política de formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”. (MATO GROSSO, 2010). O referido programa tinha por princípio a formação continuada dos professores. Coube à Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP), juntamente com os Cefapros, o trabalho de implantar e implementar nas escolas estaduais este programa.

O documento orientativo de 2003 define, em seus objetivos, justificativa, metodologia e fundamentos teóricos, que tipo de formação deveria ser desenvolvida pelas escolas e qual o papel da Seduc/SDF e dos Cefapros no apoio às escolas para o desenvolvimento do Projeto Sala de Professor.

A institucionalização do Projeto Sala de Professor se deu em meio a um contexto em que os professores já vinham participando de cursos de formação continuada coordenados pelos Cefapros. Eram projetos/programas de formação elaborados pelo MEC, como os já referidos na seção anterior (PCNs em Ação e Proformação), e as formações apresentada pela Seduc para atender às demandas das políticas educacionais do Estado de Mato de Grosso, como o Arara Azul.

Nesse mesmo período, os Cefapros desenvolviam ações de formação voltadas para a implantação e implementação da Escola Ciclada de Mato Grosso. Esses cursos foram desenvolvidos segundo o modelo de capacitação. Talvez por isso, o Projeto Sala de Professor tenha sido denominado como Programa, e não como Projeto, no início de sua implantação. A proposição desse projeto de formação continuada por parte da SEDUC/MT se dá em função da necessidade observada por parte dos gestores da formação deste órgão, dos próprios centros de formação, e das escolas que careciam de um projeto de formação continuada

---

<sup>17</sup> O professor-formador do Cefapro deve ser um pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação, sobre o que e como se ensina, investigando na e sobre a prática. Deve estar preparado para permitir que o Cefapro seja realmente um espaço de formação e atue como referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola. (MATO GROSSO, 2010, p. 22).

próprios. Isso é, que os programas e projetos formativos até então desenvolvidos necessitavam estar articulados a um projeto comum e considerassem as necessidades formativas das escolas. Com essa compreensão, os Cefapros tomariam o Projeto Sala de Educador como instrumento estratégico para desenvolver as ações formativas junto às escolas do polo, incentivando, orientando e assessorando as escolas na elaboração e desenvolvimento do projeto de formação.

O próprio Documento Orientativo de 2003 para a elaboração do Projeto Sala de Professor, quanto aos objetivos e propostas de ação, assim descreve:

[...] constitui-se um trabalho voltado para a formação continuada, que tem como objetivo organizar no interior da escola Grupos de Estudos com professores comprometidos com a qualidade do ensino prestado à sociedade. **Esta proposta de trabalho surgiu de um desejo originado do meio da classe docente que veio subsidiar a proposta de integrar e articular os Programas e Projetos existentes de Formação Continuada, buscando a interface e a interlocução deles com a Política de Formação do Estado.** [...] Sala de Professor é denominação dada ao Programa de Formação a Distância e Continuada para o período 2003 a 2006, [...] porta aberta para as novas tendências de linha de pensamento da Educação, isto porque os professores estarão mobilizados para refletir sobre sua ação pedagógica, tornando-se protagonistas e co-partícipes do processo de mudança educativa, terão na escola um espaço democrático, que lhes possibilitará efetivar, assim, Política de Governo que delega à Educação a materialização da democracia no ambiente escolar. **Pensar na escola como locus de formação é proporcionar ao professor um espaço e tempo para que este profissional possa investir na sua formação de maneira contínua, individual e coletiva, através da organização dos grupos de estudos.** Estes grupos possibilitarão aos professores vivenciarem **momentos de estudos, reflexão e abertura para trocas de experiências e debates, tematizando sua prática e buscando soluções, isso deve acontecer de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida.** Neste contexto, a SEDUC, através da Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação - SDF/MT, atende as expectativas da Comunidade Escolar garantindo, não só aos professores a oportunidade de inserir-se em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também aos que vêm participando dele a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, **oportunidade de planejar e/ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola.** Isso significa que este projeto atenderá, não somente os anseios da escola, como também da sociedade que reivindica uma Educação responsável, democrática e de qualidade, qualidade que passa inevitavelmente pela formação inicial e continuada de seus professores. (MATO GROSSO, 2003, p. 8, grifos nossos).

O documento referido anteriormente traz alguns pontos importantes quanto aos objetivos e propostas para a formação continuada a ser desenvolvida através do Projeto Sala de Professor, pois balizará os documentos orientativos dos anos seguintes até o ano de 2015. Esses documentos orientativos conservaram boa parte dos objetivos desse projeto inicial, como: organização de grupos de estudos; comprometimento coletivo da escola;

fortalecimento da escola como *locus* de formação continuada; trocas de experiências; tematização da prática.

Em 2010, o nome Projeto Sala de Professor foi modificado e passa a ser Sala de Educador, tendo por objetivo atender também os profissionais não docentes – funcionários da escola, que já vinham reivindicando o direito à formação continuada. Com o objetivo de atender à demanda desses profissionais, a SEDUC/MT publicou o documento “Política de Formação para os Profissionais da Educação Básica”. Esse documento atribui aos funcionários da escola o papel de educadores (MATO GROSSO, 2010), o que é coerente com a perspectiva sindical.

Sem pretender apresentar de forma mais detalhada o que cada documento orientativo destaca quanto à forma, metodologia de organização e desenvolvimento da formação, os documentos orientativos trazem sugestões de roteiros para a elaboração do projeto, bem como, os responsáveis pela coordenação, acompanhamento e orientação para o desenvolvimento do mesmo. As responsabilidades e corresponsabilidades são distribuídas desde o órgão central - SEDUC/SUFP, Cefapros, Assessorias Pedagógicas e Escolas.

Os documentos “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”, publicado em 2010, e o “Projeto Sala de Educador”, publicado em janeiro de 2011, demarcam e assumem uma concepção de política e de prática de formação continuada a ser assumida pelo estado de Mato Grosso junto às escolas públicas de educação básica. Esses documentos, a começar pelo primeiro, esboçam desde o panorama nacional sobre a formação, passando pelo histórico das políticas e práticas de formação desenvolvidas no contexto de Mato Grosso e descrevem até os diferentes programas e projetos de formação inicial e continuada de professores e profissionais da educação, desenvolvidos por diferentes governos deste Estado. O documento Orientativo de 2010 apresenta as diretrizes e estratégias da política de formação a serem assumidas e executadas como política pública para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica. Uma das diretrizes do documento,

[...] considera que docentes e funcionários de escola formam o coletivo dos profissionais no ambiente escolar, com direito a acesso permanente a oportunidades de formação, de condições dignas de trabalho, carreira e salário, como estratégia de construção e fortalecimento da sua identidade profissional e social. (MATO GROSSO, 2010, p. 37).

A diretriz citada anteriormente reafirma o que já estava posto como direito dos profissionais não docentes, quando da regulamentação da LC nº 50/1998, que enquadrou todos os funcionários de escola como educadores, desde que se profissionalizassem através do

curso Arara Azul – projeto piloto de formação desenvolvido inicialmente em Mato Grosso para os profissionais não docentes, conforme já foi dito. Posteriormente, esse projeto foi substituído pelo Programa Profucionário, de alcance nacional e coordenado pelo MEC, em parceria com universidades públicas e governos estaduais.

O segundo documento “Projeto Sala de Educador”, divulgado pela SEDUC em janeiro de 2011, trata de como deve se dar a formação continuada dos profissionais da educação básica dos estabelecimentos públicos de ensino. Esse documento, mais do que um orientativo para a elaboração do PSE, como os demais encaminhados às escolas em anos anteriores, tem a preocupação de apresentar de forma mais explícita, os objetivos, a fundamentação teórica, a metodologia, as atribuições dos envolvidos e toma como referencial o documento de 2010, a que nos referimos anteriormente, e os estudiosos que sustentam a concepção da formação continuada centrada na escola, na perspectiva de ampliar a compreensão do professor como prático reflexivo, para o de uma escola reflexiva, conceito desenvolvido por Alarcão (2001).

Desejamos uma escola reflexiva, concebida como uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo. Nessa escola, acredita-se que formar é organizar contextos de aprendizagem, exigentes e estimulantes, isto é, ambientes formativos que favoreçam o cultivo de atividades saudáveis e o desabrochar das capacidades de cada um com vistas ao desenvolvimento das competências que lhes permitam viver em sociedade, ou seja, nela conviver e intervir em interação com os outros cidadãos. (ALARCÃO, 2001, p. 11).

Essa necessidade de deslocar a centralidade da formação continuada voltada para o professor, e depositando neste profissional uma carga de responsabilidade pela melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, se deu em função da incorporação de todos os profissionais da educação nas práticas de formação continuada. Esse desafio, assumido enquanto política de formação, acarretou a mudança de concepção e prática de formação continuada que deve ser assumida enquanto escola no seu coletivo de profissionais educadores. Nesse sentido, o espaço de ação da formação continuada extrapola o lugar da sala de aula e passa a ser assumido por todos os sujeitos que atuam no ambiente escolar como espaço educativo-formativo. Essa nova compreensão da formação ainda em construção, possibilita o desenvolvimento de um dos objetivos do PSE, que é o fortalecimento do trabalho coletivo da escola.

De acordo com o Projeto Sala de Educador 2011:

Nessa racionalidade de que uma escola reflexiva é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela atuam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes e aqueles, é que se compreende que para atender ao contexto atual de escola contemporânea, o envolvimento de professores, alunos e funcionários na dinâmica da escola é preponderante. (MATO GROSSO, 2011, p. 14).

O que se percebe, a partir da justificativa e da fundamentação teórica, presentes no PSE de 2011, é um esforço de compreensão e orientação para que a formação continuada seja desenvolvida na direção de um comprometimento coletivo, inclusive do órgão central – SEDUC, através da SUFP – Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica e dos CEFAPROS – responsáveis por orientar, assessorar e acompanhar as escolas no desenvolvimento da formação continuada.

No contexto da implementação do PSE, o estado de Mato Grosso, através da SEDUC, iniciou-se um processo de discussão, debates, seminários escolares, municipais, regionais e estaduais para a construção e implantação das OCs – Orientações Curriculares para a Educação Básica de Mato Grosso<sup>18</sup>. Essas ações mobilizaram a comunidade escolar para o desafio de implementar as OCs, tarefa assumida pela SEDUC, através das Superintendências de Educação Básica (SUEB) e pela equipe de formação dos profissionais da educação (SUFP). Essa última orientou os Cefapros para o trabalho com as escolas, realizando encontros formativos, orientações para o estudo e avaliação do documento preliminar das OCs. Boa parte dessas ações se deram no espaço de formação do PSE, com a participação de todos os profissionais da educação. Esse movimento contribuiu para a compreensão da concepção de formação continuada como uma ação de fortalecimento do trabalho coletivo na construção de um projeto político pedagógico para a escola organizada em ciclos de formação humana.

Em 2012, com o desafio de implementar as Orientações Curriculares no contexto da escola organizada por ciclos de formação humana e na perspectiva da busca pela qualidade social da educação, a SEDUC, através da SUEB, SUFP e CEFAPROS, desenvolveu um trabalho de formação junto às escolas do polo de cada CEFAPRO. A formação foi sobre uma das estratégias metodológicas sugeridas no documento das Orientações Curriculares para a organização e planejamento do ensino – neste caso, a estratégia metodológica escolhida para estudo e implementação, junto às escolas, foi “A investigação sócio antropológica e a

---

<sup>18</sup> As Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso surgem fundamentadas na decisão política de fazer chegar ao chão da escola um texto claro e conciso que, a par dessa clareza e concisão, ofereça ao professor uma visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar. Um retrospecto histórico da educação brasileira, desde a colonização aos dias atuais, permite a visualização de um país aparentemente dual, tanto nas políticas econômicas, quanto sociais.

organização do ensino por Complexo Temático<sup>19</sup>”. Em um primeiro momento, os gestores e formadores dos Cefapros receberam uma formação teórico-metodológica sobre o tema com carga horária de 24 horas. Em seguida, as equipes dos Cefapros organizaram a formação com os professores e coordenadores dos polos nos mesmos moldes da formação recebida em Cuiabá/MT. Na primeira etapa foi abordada a concepção de investigação sócio antropológica e a organização do ensino por Complexo Temático. Para discutir esse tema foi convidado o consultor Silvio Rocha. Esse consultor discutiu o tema a partir da experiência desenvolvida em Porto Alegre/RS, com as escolas municipais através do Projeto Escola Cidadã. Na segunda etapa, houve a formação em formato de oficinas – momento em que se exercitou a experiência da investigação sócio antropológica e se construiu um complexo temático, tomando por referência o documentário “Nas Terras do Bem virá<sup>20</sup>”, os cadernos das Orientações Curriculares para a educação básica e livros didáticos de diferentes disciplinas, a fim de organizar um plano de ensino por área do conhecimento.

Esse mesmo exercício foi realizado com todas as escolas do polo de cada Cefapro, sob a coordenação da equipe desse órgão. E os professores representantes das escolas estaduais do polo do qual participaram na formação no CEFAPRO deveriam repetir esta formação na escola. Essa ação contou com participação dos formadores do CEFAPRO. Fizemos este histórico para compreender que todo o processo de implementação das políticas de educação e formação, propostos pela SEDUC/MT, passou pelos Cefapros e ocupou o espaço do PSE, para conseguir ser implantado e implementado.

---

<sup>19</sup> Trata-se de experiência concreta realizada por escolas da Rede Pública Municipal de Porto Alegre. A investigação sócio antropológica é uma entrevista que os professores fazem na comunidade do entorno da escola. Nesta visita, os professores organizam um roteiro de conversas com as famílias procurando registrar as falas que expressam questões concretas que envolvem a comunidade. A sua história, suas lutas, seus ritos e mitos, o circuito de lazer, o tipo de convivência, seu imaginário, enfim seus problemas mais significativos. Em seguida o material apontado é discutido e sistematizado no chamado complexo temático. Este é constituído por um núcleo formado pelo fenômeno mais frequente nas falas da comunidade. Em torno do fenômeno principal são colocadas as falas mais significativas e em torno das falas, os conceitos a elas relacionados. Construído o complexo, as diferentes áreas do conhecimento organizam o programa de ensino a partir do fenômeno e das falas, trabalhando os respectivos conteúdos relacionados com os conceitos e com o fenômeno do complexo. Esta prática estimula o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e possibilita que as questões concretas da comunidade apareçam na linguagem e no conteúdo escolar conferindo significados aos processos de aprendizagem.

<sup>20</sup> O filme aborda trabalho escravo e conflitos de terra no Pará. O filme também se preocupa em demonstrar que a situação atual do Pará remonta à ditadura militar, tempo de uma campanha pelo desenvolvimento da Amazônia – “terra sem homens para homens sem-terra” – que promoveu a migração e a concentração fundiária a despeito de uma defesa do meio-ambiente e das populações mais pobres. E sugere o quanto os peões de hoje tendem a cair ciclicamente na rede da escravidão, enquanto uma mudança estrutural na divisão das terras e no modelo excludente de agronegócio não acontece. Disponível em: <<http://reporterbrasil.org.br/2007/03/documentario-aborda-trabalho-escravo-e-conflitos-de-terra-no-para/>>. Acesso em 13/06/2016.

Talvez o paradoxo das políticas educacionais implantadas pela SEDUC, dentre elas, a política de formação continuada dos profissionais da educação, é que, ao mesmo tempo em que o PSE tem por objetivo fortalecer a escola como espaço formativo coletivo e que, a partir de suas demandas próprias, elabora o projeto de formação, deve também atender e assumir as políticas educacionais e de formação advindas do órgão central SEDUC/MT.

Nesse contexto, um dos objetivos desse trabalho é compreender como a escola vem (re)significando suas práticas de formação continuada, considerando todo esse percurso histórico de implantação e implementação das políticas de educação e de formação continuada sobre o qual temos discorrido até aqui.

Nesta compreensão, os professores são os verdadeiros sujeitos e protagonistas da formação. O conteúdo da formação são as práticas pedagógicas, estas devem ser problematizadas e refletidas pelo coletivo de profissionais da escola no contexto de atuação dos mesmos. Esse movimento deve ser desencadeado na prática da formação, no desenvolvimento do profissional docente, na perspectiva de pensar a sua prática “e construir suas próprias teorias, à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais”. (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Tomamos essa concepção de formação presente no documento que trata da Política de formação em Mato Grosso, para compreender como a escola assume, desenvolve e significa o PSE nas ações de formação continuada. Nesse sentido, buscamos analisar se o PSE desenvolvido pela escola, *locus* da pesquisa, contribui para os processos de planejamento do trabalho pedagógico e se possibilita a constituição de coletivos de professores mais autônomos para atuar em seus contextos de práticas pedagógicas próprias.

É nesse contexto e com o referencial teórico-metodológico ora assumido, que partimos para realizar a pesquisa empírica propriamente dita, procurando responder aos objetivos propostos na direção de compreender como se dão as práticas de formação continuada da escola objeto desta análise, e suas possíveis relações com o trabalho coletivo de planejamento das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

## CAPÍTULO IV

### PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE SÃO FÉLIX DO ARAGUAIA - MT

*Se os professores não impulsionam nas instituições educacionais uma nova cultura colaborativa e tampouco demandam e reivindicam na formação tal impulso, será impossível desenvolver processos de formação continuada colaborativos e uma inovação institucional.*  
(IMBERNÓN, 2010).

Neste capítulo, analisamos as práticas de formação continuada desenvolvidas pelo Projeto Sala de Educador da escola *locus* desta pesquisa, para compreender como os professores concebem e significam este projeto de formação. A primeira seção traz a caracterização e o perfil profissional dos participantes da entrevista.

Na segunda seção, apresentamos a compreensão dos mesmos sobre a concepção da formação desenvolvida pela escola, fazendo um diálogo com alguns autores que tratam do tema e entrecruzamos com orientativos, decretos, pareceres e documentos emanados da SEDUC/MT, na busca por compreender como se dão as práticas de formação em função da concepção de seus participantes, fazendo relação com os objetivos e princípios que norteiam a política de formação continuada.

Na terceira seção, analisamos como se dá a participação dos sujeitos no processo de desenvolvimento da formação continuada, considerando os diferentes papéis desempenhados pelos mesmos, relacionando-o com os documentos que orientam a elaboração e realização da formação continuada.

Para compreender esse processo, desenvolvemos a quarta seção, quando analisamos como se dá a prática de planejamento da formação e o conteúdo decorrente desse planejamento. Buscamos identificar as possíveis contradições presentes nesse movimento nas relações entre o que está instituído pela SEDUC/MT, como política de formação, e a apropriação por parte do coletivo da escola, dessa política de formação continuada, implementada por meio do PSE.

Por fim, na quinta seção, analisamos a partir dos dados das entrevistas, do PSE, do PPP e dos relatórios avaliativos do desenvolvimento da formação continuada, as ações

desenvolvidas neste espaço de formação e suas relações com o trabalho coletivo de planejamento de atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem.

#### 4.1 Perfil dos sujeitos participantes da pesquisa

Como já foi mencionado, tomamos como *locus* da pesquisa a Escola Estadual Severiano Neves, polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT; e para entender como os professores significam o Projeto Sala de Educador, realizamos entrevistas semiestruturadas com onze professoras, das quais duas estão na função de gestoras (coordenadora pedagógica e diretora).

Para obter um quadro informativo do perfil pessoal e profissional dos sujeitos a serem entrevistados de forma a atender aos objetivos da presente pesquisa, apresentamos um conjunto de questões que dessem conta de dados como: formação, tempo de docência na escola, ciclo em que atua, idade e tempo de participação na formação continuada. Dos dados gerados a partir deste roteiro, organizamos o quadro abaixo caracterizando os sujeitos de nossa pesquisa.

Quadro 5 - Perfil dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Formação	Tempo de docência na Escola	Ciclo em que atua	Idade	Tempo de participação da formação continuada	Situação funcional
P1F1 <sup>a</sup>	Pedagogia	15 anos	1º ciclo	44 anos	15 anos	Contrato
P1F2 <sup>a</sup>	Pedagogia	18 anos	1º ciclo	61 anos	16 anos	Contrato
P1F3 <sup>a</sup>	Pedagogia	08 anos	1º ciclo	41 anos	06 anos	Contrato
P2F1 <sup>a</sup>	Pedagogia	05 anos	2º ciclo	49 anos	05 anos	Contrato
P2F2 <sup>a</sup>	Pedagogia	32 anos	2º ciclo	57 anos	16 anos	Efetiva
P2F3 <sup>a</sup>	Pedagogia	01 ano	2º ciclo	37 anos	01 ano	Contrato
P3F1 <sup>a</sup>	Geografia	13 anos	3º ciclo	43 anos	11 anos	Efetiva
P3F2 <sup>a</sup>	Pedagogia	06 anos	3º ciclo	39 anos	11 anos	Contrato
P3F3 <sup>a</sup>	Pedagogia	05 anos	3º ciclo	41 anos	04 anos	Contrato
PG1	Biologia	20 anos	Gestão	46 anos	11 anos	Efetiva
PG2	Letras/Química	04 anos	Gestão	37 anos	13 anos	Efetiva

Fonte: Quadro elaborado pelo autor (dados obtidos nas entrevistas realizadas em abril de 2016).

Na composição do perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, temos uma maioria absoluta de docentes mulheres, mais da metade formadas em Pedagogia e que atuam nos três ciclos do ensino fundamental, totalizando 08 pedagogas. Das outras três professoras, uma tem formação em Língua Portuguesa, outra em Biologia e a terceira tem formação em Geografia. Destas três, duas exercem a função de gestoras. Essas informações alertam para a situação da

escola em pauta: professores atuando fora da área de formação inicial e o predomínio da formação em Pedagogia.

Desse total de onze professoras, oito delas trabalham com contratos temporários, o que é um indicador de certa precariedade nas condições de trabalho, haja vista que professores contratados não tinham os mesmos direitos que professores efetivos da rede, uma vez que não recebiam pela Hora Atividade (Hora de Trabalho destina às funções inerentes ao trabalho pedagógico docente), incluindo aí o tempo semanal reservado para as atividades desenvolvidas no espaço do PSE. Essa situação só foi superada pela luta dos profissionais da educação através do SINTEP, quando conseguiu que o governo aprovasse, ainda em 2013, a Lei Complementar Nº 510<sup>21</sup>, garantindo, até o ano de 2016, pagamento de 100% da hora atividade aos professores com contratos temporários, nas mesmas condições garantidas aos professores efetivos.

Quanto ao tempo de docência, temos, em sua maioria, docentes que atuam na escola há pelo menos cinco anos, e dentre as 11 professoras entrevistadas, 05 trabalham na escola há mais de 10 anos. Em relação à idade das participantes da pesquisa, elas têm, na maioria, entre 37 e 49 anos. Esses dados são importantes porque revelam que essas professoras não estão no início da carreira, o que se evidencia também com relação ao tempo de docência nessa escola – um tempo mínimo de 05 anos e o máximo de 32 anos; no aspecto relacionado com o tempo de participação desses docentes, em ações de formação continuada, a maioria tem participado há mais de 10 anos e um grupo menor participa dessas ações há 05 anos.

Podemos observar que as professoras não estão nem no início e nem no fim da carreira docente, elas se encontram entre esses dois tempos. São professoras que têm um certo tempo de docência - entre 10 a 15 anos, possuem formação inicial em nível superior, seis professoras com formação em pedagogia atuam no primeiro e segundo ciclos e, apenas uma destas docentes trabalha na 3ª fase do 2º ciclo do ensino fundamental, atuando, portanto, sem formação inicial adequada. Quanto às outras três professoras que lecionam no 3º ciclo de ensino, apenas uma atua em sua área de formação inicial, as outras duas têm formação em

---

<sup>21</sup> Esta LC garantia o pagamento da hora atividade para o professor com contrato temporário na rede estadual de Mato Grosso de forma escalonada: “40% (quarenta por cento) das horas-atividade asseguradas ao professor efetivo; II - a partir de 2015 os professores contratados temporariamente terão direito a 7/10 (sete décimos) ou 70% (setenta por cento) das horas-atividade asseguradas ao professor efetivo; III - a partir de 2016 os professores contratados temporariamente terão direito a 100% (cem por cento) das horas-atividade asseguradas ao professor efetivo.” Por fim, Lei Complementar nº 535, de 07 de abril de 2014 – D.O. 07.04.14, altera e atualiza a Lei complementar nº 510 acrescentando em seu Art. 2º o § 3º, que passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 2º (...) §3º Aplicam-se aos professores contratados temporariamente as demais regras relativas à hora-atividade, estabelecidas para os profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2016).

pedagogia. As duas professoras que estão na função de gestoras possuem formação em áreas do conhecimento específicas e todas participam de processos de formação continuada quase que pelo mesmo tempo de exercício da docência, conforme os dados apresentados no quadro 5.

Diante do conjunto dessas informações que formam um perfil mais geral dos sujeitos da pesquisa, podemos compreender, com Nóvoa (2001), como se dá a constituição da profissionalidade docente, quando diz que esta começa com a formação inicial e continua nos primeiros anos de docência, tempo este crucial na formação do professor. Destaca ainda que este processo formativo deve se dar em um *continuum*, isto é, o profissional deverá participar de ações de formação contínua, tendo a escola como referência desta formação.

Se entendermos profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p.65), podemos inferir que, participando da docência e dos processos de formação continuada na escola, essas professoras estariam constituindo essa profissionalidade coletivamente durante esses anos de trabalho em conjunto.

#### **4.2 Projeto Sala de Educador: da compreensão à (re)significação**

Nesta seção, apresentamos as falas das professoras e gestoras sobre a definição e a compreensão do que seja o Projeto Sala de Educador, assim como as práticas de formação continuada que ocorrem neste espaço. Analisamos as concepções apresentadas, dialogando com os Pareceres Orientativos – documentos encaminhados pela SEDUC/SUFP/CEFAPROs para as escolas estaduais com o objetivo de auxiliá-las na elaboração do PSE, conforme já foi dito. Ainda nesse processo de análise, abordamos os conceitos e concepções dos principais teóricos que embasam o projeto de formação da SEDUC/MT, como Nóvoa (1999; 2001), Imbernón (2000; 2009), Alarcão (2011), entre outros, no esforço de compreender como os profissionais da escola o concebem.

Assim, inicialmente, passamos a analisar a compreensão do PSE pelos professores e gestores participantes desta pesquisa, para entender como estes sujeitos conceituam a formação continuada desenvolvida através deste espaço formativo – Sala de Educador.

Os docentes se referem ao PSE como sendo um espaço de encontro para estudos, reflexões, socialização de problemas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e

de busca de soluções para os problemas. Podemos verificar, através do recorte de algumas falas, três entendimentos sobre o projeto de formação continuada que se complementam. Um primeiro entendimento foi conceber o PSE como espaço de construção coletiva de projetos e trabalhos pedagógicos; outro entendimento foi ver este espaço de formação como possibilidade de crescimento profissional; e uma outra forma de entendimento foi tomar o PSE como obrigação, como algo desconexo do contexto da realidade da escola.

O primeiro entendimento, que aparece em algumas falas, é o de **ver esse espaço formativo como lugar para se colocar/socializar as dificuldades enfrentadas por professores e alunos para, a partir daí, discutir os problemas que passam a ser da escola** e não se limitam mais como um problema do professor de forma isolada. Esta compreensão pode ser identificada nas falas de alguns professores entrevistados, quando afirmam:

[...] No Projeto Sala de Educador é onde a gente traz as dificuldades que a gente tem em sala de aula, a gente traz para a sala do educador e todos nós, no coletivo, vamos pensar para elaborar alguma coisa que possa levar para a sala e trabalhar aquela dificuldade do aluno. (P1F2ª, abril, 2016).

O Projeto Sala de Educador para mim é onde a gente se reúne e aí coloca, expõe as dificuldades que os professores estão enfrentando, os problemas dos alunos e as necessidades deles no aprendizado. (P1F1ª, março, 2016).

O Projeto Sala de Educador é onde os professores se reúnem para discutir e para tratar de assuntos relacionados à escola, à educação, e detectar os maiores problemas que vêm acontecendo dentro do aprendizado do aluno. (P2F2ª, abril, 2016).

Um segundo entendimento sobre o PSE, nas palavras de duas entrevistadas, é ver o projeto de formação como **lugar de crescimento profissional, crescimento da escola e crescimento do professor**. Esta compreensão amplia o conceito de formação continuada, pensada em relação ao projeto de formação a ser desenvolvida através do PSE. Esse espaço formativo é compreendido como lugar para socializar os problemas de ensino e aprendizagem, como espaço para estudar e buscar soluções para tais problemas, como espaço de crescimento profissional do professor e da escola. Sendo possível observar essa concepção nos fragmentos de:

Para mim o Projeto Sala de Educador é um projeto que veio realmente contribuir para o nosso **crescimento profissional**. (PG1, março, 2016).

Para mim, na verdade, quando falava encontro do Projeto Sala de Educador, a gente imaginava assim, vai só conversar, vai lancha e fazer toda aquela, sabe? [...]. Na verdade é um encontro, hoje eu vejo assim, é um encontro necessário **para o crescimento da escola e para o crescimento dos professores**. (P3F3ª, abril, 2016, grifo nosso).

A compreensão do PSE, por parte de alguns sujeitos, revela que este entendimento vem sendo construído e ressignificado ao longo desses anos em que foi institucionalizado pelo estado de Mato Grosso. Essa indicação do tempo de implantação e implementação da formação continuada, bem como da compreensão que se tinha da mesma, foi descrita por uma das professoras entrevistadas da seguinte forma:

Então, **desde o início desses dez anos a gente passou por processos diferenciados.** A princípio o Projeto Sala de Educador era apenas um cumprimento de uma obrigação que foi determinada e que a escola tinha que ter uma formação, uma capacitação na verdade. **Os professores se reuniam em determinado dia da semana e nós estávamos aqui para cumprir esses horários.** [...] de uns três anos para cá a gente deu uma mudada nesse processo, nós começamos a **pensar a escola e a comunidade.** Pensar a escola e a comunidade, o que nós poderíamos como profissionais da educação, o que a gente poderia fazer para mudar essa realidade que nós estamos inseridos. E aí, nós começamos a **pensar problemáticas reais, partindo daquilo que nós vivenciávamos da nossa vivência em sala de aula.** (P3F1<sup>a</sup>, março, 2016, grifos nossos).

O entendimento do que foi o PSE, descrito pela P3F1<sup>a</sup>, parece ser significativo para compreender que este projeto de formação passou por processos de concepção e entendimento diferentes, ao longo desses dez anos. Durante esse período, a escola recebeu um Parecer Orientativo por ano, da SEDUC/SUFP/CEFAPRO, para elaborar seu PSE. A cada ano, esses pareceres traziam orientações em que constavam, muitas vezes, quais deveriam ser os eixos, os temas e os conteúdos a serem estudados, visando atender a política educacional do Estado e demais programas e projetos de formação oriundos de parcerias com o MEC. Por outro lado, a escola deveria apresentar quais eram suas demandas formativas, de forma a responder aos desafios do ensino e aprendizagem identificados no trabalho de diagnóstico, realizado através de avaliação no encerramento do PSE do ano anterior, na análise de dados das avaliações externas e internas e do PPP.

Essa compreensão mais ampla do Projeto Sala de Educador, a ser elaborado e desenvolvido pela escola, tem como sua base de sustentação, enquanto política de formação, o documento elaborado pela Seduc, em 2010, sob o título “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”, já apresentado no capítulo anterior. Mas destacamos que algumas escolas do polo do CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT, já desenvolviam um projeto de formação continuada com a participação dos profissionais não docentes, antes mesmo da institucionalização pelo PSE, em 2010.

**Um projeto que inicialmente foi concebido como de professores, foi ao longo dos anos ampliado pela própria escola com a participação dos demais profissionais que nela atuam, o que levou a Seduc a repensar esse espaço**

formativo não mais como de “professor”, mas como de todos aqueles que educam na escola, “professores e funcionários”. (MATO GROSSO, 2011, p. 06, grifo nosso).

Na fala da P3F1<sup>a</sup>, citada anteriormente, é explicitado que o PSE, até então existente na escola, era para cumprir uma obrigação institucional. Assumido como uma demanda externa – da SEDUC, o projeto de formação foi tomado e executado sem muito sentido pelo coletivo da escola, carecendo até mesmo de ter explicitado seus objetivos por parte dos participantes, que justificassem sua realização pela escola. Essa mesma professora entrevistada descreve o processo de desenvolvimento profissional, construído ao longo desses anos de vivência da formação continuada, fazendo destaque para os últimos três anos dessa experiência, quando a escola toma para si, com certa autonomia, a formação continuada, procurando responder aos seus desafios/necessidades ‘reais’ enquanto escola, mesmo que em conflito com as pautas sugeridas pela SEDUC/CEFAPROS, através dos Pareceres Orientativos, que quase sempre propõem temas a serem estudados conforme as políticas de formação postas para aquele ano.

Essa vivência e compreensão do PSE como um projeto de formação sem uma clara conexão com as demandas próprias da escola foi também reforçada na fala de outras duas professoras, quando assim se referem ao projeto de formação: “Para mim, na verdade, quando falava encontro de Sala de Educador, a gente imaginava assim, vai só conversar, vai lancha e fazer toda aquela ..., sabe? [...]”. (P3F3<sup>a</sup>, abril, 2016). E “O Sala de Educador, quando ela foi formada, no início eu fiquei muito assim voando [...]”. (P1F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

Em síntese, esse entendimento descrito pelas professoras sobre como funcionava o PSE, referia-se às experiências de formação continuada vividas por essas docentes em um contexto de gestão da formação, conforme relatos das mesmas, marcado por leituras descoladas do contexto e das necessidades formativas desse coletivo de profissionais. “Líamos textos, discutíamos realidades diferentes da nossa [...]”. (P3F1<sup>a</sup>, março, 2016). Essa situação gerava desinteresse em participar dos encontros de formação, pela ausência de objetivos e de ações que contribuíssem com a melhoria de suas práticas. Podemos inferir ainda, que, nesse contexto, a escola desenvolvia práticas de formação em uma perspectiva heterônoma, isto é, não assumia para si a política de formação continuada, esta era atendida como uma demanda da SEDUC/CEFAPRO/MT. Essa situação começa a se alterar, segundo a P3F1<sup>a</sup>, quando iniciaram o estudo das OCs e o trabalho de planejamento a partir da proposta do Complexo Temático.

**A princípio nós começamos com uma proposta que veio da própria Seduc, que era a questão de trabalhar com o Complexo Temático.** Nós fizemos várias reuniões tanto com pais, com os alunos, com os professores para a gente detectar onde que estava esse problema de, até assim, comportamental, problema de aprendizagem dos alunos, **e dentro dessa metodologia, nós escolhemos o fenômeno Família para a gente poder trabalhar porque a realidade aqui ela estava muito crítica nesse sentido da família não valorizar a escola, da escola não ser reconhecida com seu papel principal de atuação na sociedade,** e os alunos muito dispersos, daí nós **começamos a pensar a partir da nossa realidade.** Chamamos os pais, chamamos a comunidade escolar e começamos a pensar. Então foram divididos os grupos de estudos para que a gente pensasse isso, **não tinha nenhum direcionamento** sobre o que na verdade seria. Assim **cada grupo ficaria livre para pensar aquilo que estava incomodando, aquilo que precisava ser mudado, uma estratégia para mudar o que vinha acontecendo.** Depois a gente foi afunilando, afunilando e **chegamos nessa temática que seria a Família.** (P3F1<sup>a</sup>, março de 2016, grifos nossos).

O que se percebe, a partir dessas três formas de entendimento do PSE, mesmo que semelhantes e complementares, é que os sujeitos participantes da formação foram ressignificando o que é o PSE, ao longo do tempo de sua implementação na escola, e se apropriando da política de formação continuada.

Esse processo de compreensão e ressignificação do PSE foi descrito pelas mesmas professoras como:

[...] **o Projeto Sala de Educador que eu entendo, não é ficar grudado num texto não, aqui nós vamos passar nossa experiência com as experiências dos colegas,** a gente aprende como trabalhar aquela dificuldade para levar na sala de aula. (P1F2<sup>a</sup>, abril, 2016, grifo nosso).

[...] **Agora** você tem o tempo de planejamento que você encontra esses outros professores, **você tem esse espaço de você colocar os problemas,** eu posso colocar os meus, os professores podem colocar os deles. **Antes** não, só se encontrava de longe. **Eu nunca sabia na verdade o que o outro professor de matemática estava trabalhando,** eu nunca sabia o que o outro professor estava pensando em fazer. **Hoje** eu posso pegar as ideias dele. Antes a gente não conhecia. [...] não tinha outro espaço para a gente se encontrar. (P3F3<sup>a</sup>, abril, 2016, grifos nossos).

[...] **antes o Projeto Sala de Educador** era mais para você ler, a gente criticava muito essa questão de leitura, leitura, leitura e leitura. Eu sei que tem que ler, mas não chegava a nada. Mas **agora** são coisas assim, que realmente está engrandecendo a gente, eu sinto que estou crescendo, são coisas novas, estão trazendo debates, dá oportunidade para a pessoa falar, dá oportunidade para pessoa ouvir e a gestora traz algo de novo para a gente. Há um entendimento, o grupo está unido. (P1F3<sup>a</sup>, março, 2016, grifos nossos).

Percebemos nessas falas uma compreensão do PSE, de seus objetivos, finalidades e importância que não estão dadas de fora, mas construídas na vivência da formação continuada, e que passa a fazer sentido para os sujeitos que dela participam. Podemos compreender esse movimento a partir do que defende Nóvoa (2001, p. 01), “[...] São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os

melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada”.

Os relatos das professoras, anteriormente citadas, revelam que o PSE, por um período de tempo de seu desenvolvimento, não conseguia aproximar-se dos problemas que a escola e seus professores enfrentavam, uma vez que essas práticas eram tomadas por leituras que, quase sempre não atendiam às suas necessidades. As três falas apresentadas anteriormente revelam os tipos de práticas de formação continuada que as professoras acreditam atender às suas necessidades e, ao mesmo tempo, têm sentido para elas, como por exemplo, a troca de experiências, a possibilidade de poder falar das dificuldades, debater, planejar e construir uma compreensão comum, dando união ao coletivo que participa da formação. Essa compreensão reflete sobre os processos de mudanças no entendimento do projeto de formação ao longo dos anos. Essas mudanças se deram em relação aos métodos e conteúdos da formação.

Quanto às estratégias metodológicas utilizadas na formação, pela escola pesquisada, deixam de ser predominantemente leituras e debates, para se tornar um espaço de socialização de experiências de práticas docentes, de socialização de dificuldades de ensino para superar os problemas de aprendizagem. Estas ações levam à prática do planejamento do trabalho pedagógico.

O Sala de Educador começa a ser compreendido como um espaço de socialização, reflexão sobre as práticas de planejamento do trabalho pedagógico, e que toma como referência os problemas de ensino e aprendizagem. “Ela (Projeto Sala de Educador), vem assim, **se tem um problema, cada professor vê o que está acontecendo, traz para discutir entre todos**. E ali vai saindo ideias de como resolver os problemas”. (P1F1<sup>a</sup>, março, 2016, grifo nosso). Ainda nessa direção, outra professora relata: “Se não fosse o Projeto Sala de Educador a gente não teria esses avanços que a gente tem, porque **é no Projeto Sala de Educador que a gente vai buscar para solucionar os problemas**”. (P1F3<sup>a</sup>, março, 2016, grifo nosso).

Os problemas de ensino-aprendizagem são socializados e assumidos pela escola enquanto coletivo de profissionais que refletem sobre suas práticas. Essa prática coaduna com o que diz Nóvoa (2001), quando defende que a escola e seus professores devem assumir para si os processos de formação continuada. Posição também defendida por Alarcão (2011) de que precisamos superar o modelo de formação centrado no professor individualmente para uma prática de formação que tome o coletivo de professores em seus contextos de atuação – a

escola. Esta compreensão, segundo a autora, contribuiria para o desenvolvimento de uma escola reflexiva. Assumir a escola é tomar as práticas de ensino-aprendizagem, as ações de planejamento do trabalho pedagógico e os desafios decorrentes dessas atividades, como meios, conteúdos e métodos da formação continuada. Esse é o sentido da formação continuada centrada na escola.

Tendo explicitado a compreensão dos educadores sobre a formação que se desenvolve por meio do PSE, apresentamos, a seguir, os depoimentos dos professores sobre as práticas de formação continuada desenvolvidas por esta escola, a partir das quais esboçamos uma análise, identificando os temas abordados pelos interlocutores desta pesquisa, que apresentaram as práticas de formação mais recorrentes nos encontros do PSE. Com estas informações, procuramos estabelecer algumas relações de compreensão do que é o PSE e as práticas de formação decorrentes desse entendimento. Como referência para esta análise inicial, tomamos os Pareceres Orientativos dos anos de 2011, 2013, 2014 e 2015, em diálogo com alguns pesquisadores, como Pimenta e Ghedim (2012), Alarcão (2011), Imbernón (2000); (2010), Estrela (2007) e Pistrak (2002).

Para analisar e compreender como os sujeitos investigados significam as práticas de formação continuada desenvolvida via PSE, optamos por apresentar um conjunto de questões que serviram de roteiro (Apêndice I) para a entrevista. As respostas das questões foram organizadas tendo por referência o objetivo a ser atingido. Desse exercício inicial, fomos identificando, nas falas dos sujeitos da pesquisa, relatos sobre os tipos de práticas de formação continuada desenvolvidas e as estratégias metodológicas empregadas nos encontros de formação.

Transcrevemos a seguir, trechos de falas das entrevistadas que remetem a um conjunto de práticas de formação desencadeadas no espaço do PSE. Essas práticas revelam o contexto e a compreensão de quem as vive, conforme expressa uma das professoras entrevistada: “Se não fosse o Projeto Sala de Educador a gente não teria esses avanços que a gente tem, porque é no Projeto Sala de Educador que a gente vai buscar para solucionar os problemas. (P1F3<sup>a</sup>). Embora a professora fale em avanços, estes não são explicitados, e ao que parece, um dos avanços seria a busca por solucionar os problemas e, estes por sua vez, não foram descritos.

Na busca por querer compreender que práticas de formação se deram no espaço do PSE, apresentamos algumas falas dos sujeitos dessa pesquisa:

**No momento que a gente ia explorar as temáticas, aí veio a proposta do PPP trazido pela Seduc e pelo Cefapro no primeiro momento [...].** Quem deu vida fomos nós pensarmos como que a gente ia desenvolver essa ação com os nossos alunos. [...] o PPP aqui foi construído com o grupão, então a gente levava as questões já feitas, trazidas do diagnóstico do Projeto Sala de Educador e aplicava em sala de aula, e os alunos respondiam com a gente de um modo dinâmico, até os alunos do 1º ao 5º ano responderam. [...]. Finalizamos com os pais e os alunos da EJA também (...) e **novamente a gente percebe que o forte da Escola Severiano Neves é o trabalho coletivo.** (PG2, abril, 2016, grifos nossos).

Eu acredito nessa perspectiva. **Quando a gente se encontra no Projeto Sala de Educador, além de você passar a sua experiência de sala de aula, tais conteúdos, tem o feedback de outro professor.** O outro professor vem e fala, aconteceu isso e isso comigo e eu fiz isso, principalmente nos projetos. Porque antigamente não tinha projeto. A gente não pensava o projeto como um todo. Então a gente pegava um conteúdo, grandezas e medidas e eu ia fazer assim, eu vou ministrar esse conteúdo e vou aplicar lá em sala de aula e pronto. Então no Projeto Sala de Educador a gente vê uma prática melhor. [...]. **É lógico que não é sempre assim não, mas tudo que acontece você começa repensar a sua prática em sala de aula.** (P3F3ª, abril, 2016, grifos nossos).

Para mim foi boa porque no Projeto Sala de Educador, apesar que **eu já tenho muito tempo de experiência, mas cada vez que gente estuda a gente vai aprimorando mais o conhecimento, e ali me ajudou a trabalhar com os meus alunos as dificuldades deles [...].** A experiência que eu tenho do Projeto Sala do Educador é isso aí. [...] Aqui a gente trabalha, leva para a sala e se tem dificuldades, trazemos para o PSE e aqui no coletivo vamos procurar meios para conseguir superar as dificuldades dos alunos. (P1F2ª, abril, 2016, grifo nosso).

O exercício de falar da própria prática de formação é, em si, reflexivo, principalmente na perspectiva de se fazer uma reflexão crítica sobre as ações que se dão nos contextos de práticas pedagógicas. “Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar em uma atividade social e tomar postura ante os problemas”. (GHEDIN, 2011, p. 159). Nessa direção, Alarcão (2011) propõe a superação da compreensão do professor reflexivo para o de escola reflexiva, como um coletivo de profissionais educadores que pensam a escola, a educação, o ensino e a aprendizagem. Para esta autora,

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. (ALARCÃO, 2011, p. 47)

Com esse entendimento de que a escola é o contexto de atuação e formação dos professores, passamos a refletir sobre o que diz uma das gestoras da escola em relação à compreensão do processo formativo vivido pelo coletivo de professores, bem como suas relações com a política de educação e de formação assumidas pela rede estadual de ensino.

Então, se eu for relatar, eu vou começar desde 2012, 2013 [...]. Eles faziam, escolhiam os temas muito teóricos e não despertava o interesse de quem participava.

**Em 2013 [...] a gente começou a trabalhar não o complexo temático, mas as OCs – as Orientações Curriculares, daí começou a dar vida, e quem contribuiu muito para isso foi o Cefapro, porque veio cada um na sua área a ajudar a gente a pensar através das OCs.** (PG2, abril, 2016, grifo nosso).

A entrevista de PG2, ao explicar o processo vivido pela escola e por ela mesma, ora como professora e depois como coordenadora pedagógica, destaca o percurso formativo vivido, que se inicia entre os anos de 2012 e 2013 – período que marca o início das ações formativas desencadeadas pela SEDUC/MT/SUFP/CEFAPROS, para implementar as OCs<sup>22</sup>. A PG2 reflete ainda como o estudo das OCs contribuiu para dar vida, sentido para as práticas de formação continuada da escola e destaca a contribuição do CEFAPRO nesse processo, através dos professores formadores que ajudaram os docentes da escola a pensar o trabalho pedagógico a partir das Orientações Curriculares. Estas trazem como proposta teórico-metodológica, a organização do ensino por Complexo Temático. Nesse momento do planejamento, os professores formadores do CEFAPRO e o coordenador de formação atuaram como parceiros da escola, estudando e planejando juntos a proposta de trabalho pedagógico a ser desenvolvido pela escola. O relatório de avaliação do PSE, desenvolvido em 2013, afirma que houve “Relação de parceria Cefapro e Escola sem um sobrepor-se ao outro; fortalecimento da gestão democrática nas demais atividades da escola; consolidação do espaço de discussão e planejamento do Complexo Temático no Projeto Sala de Educador”.

O tema da formação foi o estudo da proposta teórico-metodológica: “A investigação sócio antropológica e a organização do ensino por Complexo Temático”. Esse tema compõe o caderno “Concepções para a Educação Básica”. (MATO GROSSO, 2012). A proposta de investigação sócio antropológica e o complexo temático podem ser entendidos como atividades de pesquisa na forma de entrevistas, reuniões com alunos, pais e demais sujeitos da comunidade para identificar os aspectos socioculturais e históricos do bairro, da cidade e/ou região onde está situada a escola, para saber os modos de produção da vida desta comunidade.

A partir dos dados coletados e tabulados, conforme a investigação realizada, passa-se para o exercício de identificar, nas falas significativas dos sujeitos, qual fenômeno é preponderante e capaz de aglutinar outros conceitos complementares que dêem conta de explicar o fenômeno-conceito principal que dá sentido à vida daquela comunidade. Elaborado

---

<sup>22</sup> As Orientações curriculares para a educação básica do Estado de Mato Grosso tiveram o início de sua elaboração em 2008, tendo sido concluída em 2010. De acordo com o próprio documento, “Esse texto, depois de produzir os consensos possíveis - assume-se como documento organizador da Educação Básica no Estado de Mato Grosso, por expressar não apenas a posição do Governo, mas a vontade das escolas e das comunidades acerca da educação que podemos oferecer, principalmente a educação que queremos oferecer, na perspectiva da emancipação humana, viabilizada por uma organização social cada vez mais justa e democrática.” (MATO GROSSO, 2010, p. 14).

o complexo, as áreas do conhecimento planejam o programa de ensino, a partir do fenômeno e das falas significativas, estudando os conteúdos relacionados com os conceitos e com o fenômeno do complexo. Esta ação mobiliza o trabalho pedagógico coletivo e possibilita que os problemas/questões da comunidade/bairro/cidade onde está situada a escola, sejam estudadas de forma interdisciplinar e construa aprendizagens significativas.

Todo esse movimento vivido pelo coletivo da escola e CEFAPRO possibilitou espaços de estudos, debates, discussões, dúvidas, tensões e incertezas, exigiu relações e práticas democráticas durante o processo de planejamento do complexo temático. Os sujeitos entrevistados relatam que esta experiência foi sofrida, difícil e teve resistência por parte de alguns professores, pois esta forma de organizar e planejar o ensino dava mais trabalho e era muito difícil, conforme os relatos a seguir:

[...] o Complexo Temático é um pouco difícil para a gente entender ele, às vezes a gente se perde, mas ele contribuiu muito mesmo para essa abertura, para a gente estar pensando em novas metodologias, em novas formas de desenvolvimento dos trabalhos. (P1F3<sup>a</sup>, março de 2016).

Nós tivemos aí no início o projeto do Complexo Temático, que em um primeiro momento a gente se assustou porque era uma metodologia nova. Então se buscava uma parceria de todo mundo, e que toda a escola estivesse envolvida. Então, no primeiro momento foi assustador. A gente era, trabalhava meio tradicional, e foi uma mudança nova, mas aconteceu. [...] Então, eu vejo que para mim foi uma novidade, e foi uma novidade, e foi uma barreira, pois, no primeiro momento sim. Mas hoje eu já sou capaz de entrar no projeto do Complexo Temático e já ter uma noção de como ele funciona, embora no momento a gente esteja parado. (P2F2<sup>a</sup>, abril de 2016).

O que podemos entender dos relatos apresentados anteriormente é que, embora as professoras falem das dificuldades para compreender e trabalhar a partir da proposta do Complexo Temático, elas destacam que esta experiência permitiu abertura para novas formas de desenvolver as ações pedagógicas. Por outro lado, a P2F2<sup>a</sup> confirma que o trabalho com o Complexo está parado, fazendo referência ao ano de 2016, que corresponde à mudança da política de formação continuada.

Originalmente, essa proposta de organizar o ensino em sistema de complexos é de Pistrak (2002), que assim conceitua:

[...] o sistema do complexo não é apenas uma técnica pedagógica: trata-se do método fundamental para analisar a realidade atual do ponto de vista marxista. O sistema do complexo tem por objetivo treinar a criança na análise da realidade atual através do método dialético; e isto só pode ser conseguido na medida em que ela assimile o método na prática, compreendendo o sentido do seu trabalho. (PISTRAK, 2002, p. 151).

Na proposta de Pistrak, todo o processo de organização e planejamento do ensino deve ser elaborado no coletivo, porque esse processo todo é em si educativo. Daí a importância da participação dos estudantes, comunidade, professores e demais profissionais da comunidade escolar.

A ação que marca uma mudança na forma como vinha acontecendo a formação continuada, segundo relato da PG2, a seguir, é quando se passa a discutir a necessidade de se fazer uso do espaço do PSE para planejar o Complexo Temático.

Como a primeira parte era teórica, então ainda a gente ficou capengando, aí eu acho que deu um salto qualitativo para a Escola quando veio o Complexo Temático. [...]. **Chegou um momento que a gente começou a querer discutir planejamento no Projeto Sala de Educador, e aí teve um conflito, porque não era isso, porque não poderia planejar, mas uma coisa que a gente percebe, que a Escola Severiano Neves tem, é que ela consegue ser ousada na sua autonomia, batendo de frente com o Cefapro na época, com o orientativo, e aí a gente começou, e aí eu lembro que uma professora falou assim: mas não tem como pensar complexo temático se eu não venho aqui nesse momento coletivo e discutir esses passos. E aí exigia-se o Cefapro presente, a gente não conseguia pensar o Projeto Sala de Educador sem o Cefapro e por área, o grupo das áreas porque dava fundamentação, os conceitos da própria área, e a gente não se perder em relação ao planejamento. [...]. (PG2, abril, 2016, grifos nossos).**

Podemos destacar nessa fala a dificuldade manifesta quanto à parte teórica, que trata da investigação sócio antropológica e o complexo temático. Essa dificuldade passa a ser compreendida no exercício do planejamento. Conforme expressa a interlocutora, foi reivindicado o espaço da formação continuada para pensar e desenvolver o planejamento por complexo temático, razão dada pela mesma para o salto qualitativo da escola. Nesse contexto é explicitado o conflito com o Cefapro em um primeiro momento, por não concordar que se utilize o espaço da formação continuada para atividades de planejamento do trabalho pedagógico, por entender que o professor da rede estadual de ensino tem em seu plano de carreira, cargos e salários, o tempo de dez horas semanais de um total de trinta horas, destinadas à atividades de planejamento do trabalho pedagógico e, ao aperfeiçoamento profissional permanente, este tempo institucionalizado como Projeto Sala de Educador a ser desenvolvido semanalmente, três ou quatro horas semanais, portanto, destinadas à formação continuada.

Os planejamentos de atividades didático-pedagógicas devem ser realizados dentro do tempo da 'hora atividade' restante do total de dez horas semanais destinadas a esse fim. Contudo, a partir desse embate, a escola reivindica este espaço coletivo de formação continuada para desencadear processos de planejamentos articulados com a formação

continuada, a exemplo do que já foi apresentado da experiência com o estudo do Complexo Temático, seguido do planejamento do ensino decorrente da discussão e reflexão sobre este tema da formação. É nesse contexto que a escola afirma a sua autonomia quanto à forma de organizar e realizar a formação continuada. E a partir dessa compreensão, reivindica o apoio do Cefapro nas ações de formação continuada voltadas para a organização do ensino por Complexo Temático; e vai construindo uma outra forma de fazer a formação continuada e, conseqüentemente, alterando seus próprios processos de planejamento do trabalho pedagógico.

O percurso da formação, bem como as mudanças das práticas de formação, também é relatado por outra interlocutora de nossa pesquisa, quando diz: “de uns três anos para cá a gente deu uma mudada nesse processo, **nós começamos a pensar a escola e a comunidade. [...]. E aí nós começamos a pensar problemáticas reais**, partindo daquilo que nós vivenciávamos da nossa vivência em sala de aula”. (P3F1<sup>a</sup>, março, 2016, grifo nosso).

Essa marcação do tempo, a que se refere a docente, é o período em que estão sendo implementadas as OCs, com o estudo teórico metodológico da organização do ensino por complexo temático, já citado por PG2.

A fala da P3F1<sup>a</sup>, em destaque acima, faz uma reflexão sobre a escola e a comunidade. É nesse sentido que o SE ganha significado por seus participantes, ao tratar de questões reais e assumidas pela escola, não sendo, portanto, um problema individual deste ou daquele professor, quando se trata das questões de ensino-aprendizagem reveladas pelos diagnósticos através das avaliações externas e internas e dos problemas da própria comunidade escolar, suscitados pela investigação sócio antropológica.

A reflexão realizada por P3F1<sup>a</sup> sobre a experiência da formação voltada para as problemáticas reais do cotidiano da sala de aula, como sendo a razão de ser do SE, também pode ser compreendida na afirmação de Imbernón (2010), ao dizer:

A formação baseada em situações problemáticas centradas nos problemas práticos responde às necessidades definidas pela escola. A instituição educacional converte-se em lugar de formação prioritário mediante projetos ou pesquisas-ações frente a outras modalidades formadoras de treinamento. A escola passa a ser o foco do processo ‘ação-reflexão-ação’ como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria. (IMBERNÓN, 2010, p. 56).

Em nossa compreensão, o autor, ao defender a escola como unidade básica de mudança e ao afirmar que esta transformação se dá com o desenvolvimento de projetos, parece aproximar-se das mudanças aludidas pela professora P3F1<sup>a</sup>, quando se refere a uma

prática de formação que reflete a escola como organização aprendente. Esse pensar a escola se dá pelo desenvolvimento de projetos pedagógicos de ensino.

Nessa perspectiva, de conceber a formação continuada da escola como espaço e conteúdo de formação, uma das docentes reflete que: “Hoje, ele (PSE) vem contribuindo com o desenvolvimento da escola, onde a gente senta, se reúne e discute os problemas que vem acontecendo dentro da sala de aula, o aprendizado do aluno, [...]”. (P2F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

As professoras, sujeitos da pesquisa, fazem destaque sobre uma mudança significativa ocorrida na formação continuada e esta alteração tem consistido em refletir coletivamente sobre os problemas de sala de aula relacionados à aprendizagem dos alunos. Com esse foco, o PSE passou a ter novo sentido para a escola como um todo, de modo que os temas mais recorrentes, nos relatos dos entrevistados, fazem menção à busca por soluções de problemas relacionados ao ensino-aprendizagem. “Ela (PSE) vem assim, se tem um problema, cada professor vê o que está acontecendo, traz para discutir entre todos. E ali vai saindo ideias de como resolver os problemas”. (P1F1<sup>a</sup>, abril, 2016). Importante compreender o entendimento do que é o PSE para essa professora, considerando que esta escola desenvolve práticas de formação continuada desde a implantação do Projeto Sala do Educador. Houve um percurso formativo da escola e do Cefapro com esta escola, por um período de mais de dez anos, quase sempre marcado por tensões diversas, e dentre elas, a institucionalização da formação continuada através do PSE.

A relação escola e CEFAPRO se fortaleceu quando este passou a desenvolver ações com a escola a partir das demandas desta, atuando em parceria e respeitando seus tempos/espacos de formação, sua autonomia nos modos de organizar/planejar e desenvolver as ações de formação continuada, dialogando sobre a melhor de forma de atender às demandas da política estadual de educação, planejando juntos ações de formação que conseguissem, a um só tempo, atender às necessidades de formação da escola e os encaminhamentos da SEDUC/MT, através do Parecer Orientativo para o desenvolvimento do PSE. Como já abordamos anteriormente, essa experiência de planejamento e desenvolvimento da formação continuada teve, como marcos importantes, o estudo das OCs e o planejamento do ensino por Complexo Temático, que geraram a reorganização da condução do trabalho desenvolvido no PSE, com a participação do CEFAPRO. Escola e CEFAPRO assumiram juntos esse trabalho. Com essa experiência, o coletivo de profissionais da escola aprovou essa parceria e passou a exigir, de certa forma, o apoio do CEFAPRO nas demais

ações de formação e planejamento, principalmente quanto ao estudo das OCs e das atividades de planejamento por área do conhecimento.

Podemos compreender, com Estrela (2007), a partir da experiência portuguesa de formação continuada, que as mudanças não operam a partir de discursos teóricos e/ou oficiais somente, há a necessidade de conscientizar-se sobre a importância da mudança. “Para mudar, é preciso querer ou sentir a necessidade de mudar ou, ao menos, é necessário que a mudança assuma significado para aqueles a quem ela é proposta ou imposta”. (ESTRELA, 2007, p. 57).

As mudanças ocorridas nas práticas de formação continuada passaram a ocupar-se dos problemas relacionados ao ensino-aprendizagem. Por tomar esta direção, o PSE teve novo sentido para seus participantes, inclusive conseguindo o comprometimento da escola como um coletivo que deseja mudar suas práticas pedagógicas, na tentativa de resolver os problemas próprios dos contextos de ensino. Essa postura se dá no esforço de reflexão e planejamento coletivo.

Nesse entendimento, o professor desenvolve uma reflexão crítica no/com o coletivo de profissionais da escola que participam da formação continuada e desenvolvem, a partir deste espaço formativo, críticas e propostas que possibilitam gerar ações que alterem a prática pedagógica, tomando como ponto de partida a realidade social e os contextos de ensino-aprendizagem onde estão situados os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. Posição compartilhada por Pimenta e Ghedin (2012), Alarcão (2011), Imbernón (2000); (2010), dentre outros.

### **4.3 Projeto Sala de Educador: participação dos sujeitos**

Para analisar como se dava a participação dos professores, gestores, profissionais não docentes e do Cefapro no desenvolvimento do PSE, destacamos algumas falas dos entrevistados, analisamos documentos como o PPP de 2015 e o relatório final de avaliação do desenvolvimento da formação continuada, deste mesmo ano, para identificar possíveis menções a essa participação.

Os entrevistados avaliam como importante a participação do diretor no PSE por entenderem que esse envolvimento possibilita o conhecimento dos problemas e desafios enfrentados pelos professores com relação aos processos de ensino-aprendizagem, bem como das necessidades formativas dos docentes. Diz uma entrevistada: “O diretor, ele tem acompanhado, ele busca saber o que está trabalhando no PSE, quais os temas, até porque na

elaboração o diretor está ali presente sabendo do que está acontecendo, sabendo da necessidade da escola, sabendo dos problemas que nós temos de aprendizado [...]”. (PG1, abril, 2016). Este relato ilustra a atuação efetiva do gestor nos momentos de formação continuada, pensando a escola como um coletivo realmente, para propor, a partir desse espaço, ações que possibilitem a melhoria da gestão e da própria formação. Em síntese, um gestor que articula o projeto pedagógico da escola às ações administrativas. O relatório avaliativo do desenvolvimento do PSE, em 2015, faz referência ao papel da diretora como uma das mediadoras dos encontros de formação e, em outro momento, faz menção à atuação da equipe gestora na coordenação e acompanhamento do PSE. (RELATÓRIO FINAL PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2015).

A participação dos professores é tida como muito boa pelos entrevistados. Quase todos os sujeitos entrevistados responderam que a grande maioria dos professores participa da formação. Há um sentimento de responsabilidade mútua na participação e desenvolvimento do PSE. A fala de uma das professoras assim entende o processo de participação: “Quando fala educador, todo mundo que trabalha na escola é educador, então todo mundo tem que colaborar. Quando o projeto é desenvolvido no coletivo, todo mundo tem que participar, todo mundo fica sabendo o que está desenvolvendo na escola e participa. [...]”. (P1F1<sup>a</sup>, março, 2016). Nesse fragmento da entrevista está posto o espírito de colaboração e a importância do engajamento de todos no projeto coletivo da escola. Outro relato destaca a importância do coletivo para a busca de superação das dificuldades de ensino-aprendizagem. “[...] Aqui a gente trabalha, leva para a sala e se tem dificuldades, trazemos para o SE e aqui no coletivo vamos procurar meios para conseguir superar as dificuldades dos alunos”. (P1F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

Nessa perspectiva da participação, também foi destacada a troca de experiência. “[...] a gente troca experiência, aí às vezes algumas coisas que não estão bem claras a gente pergunta: como você trabalhou esse tema assim lá na sua sala? E aí ele vai falar a experiência dele para o colega e assim vai indo”. (P2F1<sup>a</sup>, abril, 2016). Inferimos que esta avaliação da participação seja reflexo da forma como o PSE é desenvolvido. “A gente estuda no SE, dentro deste estudo a gente pega um tema e desenvolve dentro da sala de aula com os alunos, os alunos vão trabalhar aquilo que a gente pegou e depois a gente traz para o SE, no próximo encontro, o resultado”. (P1F3<sup>a</sup>, março, 2016).

Os momentos formativos possibilitam o estudo, o planejamento, a transposição didática e, posteriormente, a reflexão sobre a prática com o coletivo de professores no espaço

da formação, momento em que há socialização das atividades desenvolvidas em sala de aula. O relatório avaliativo do PSE 2015 confirma o que dizem as professoras, principalmente no que diz respeito à transposição didática. “Os professores desenvolveram planejamentos voltados para o atendimento aos alunos em sala de aula e para a inserção das tecnologias educacionais no processo de ensino/aprendizagem, aplicando conteúdos e atividades de acordo com a proposta estudada”. (Relatório Final Projeto Sala de Educador, 2015, p. 8). Observamos neste trecho do relatório a estreita relação entre o que se estuda e planeja no SE e o que é desenvolvido em sala de aula.

O papel e participação da coordenadora pedagógica é descrito pelos interlocutores da pesquisa como bastante ativo e articulado. De acordo com uma das gestoras, “[...] para mim o coordenador respira o PSE, é lá que ele vai direcionar depois o atendimento para esses professores, o acompanhamento”. (PG1, abril, 2016). A compreensão de que é no espaço do SE que se tem a chance, ou as condições para melhor atender e acompanhar o trabalho do professor, reforça o que temos identificado até aqui quanto à importância dada pelos participantes, a esse espaço formativo, para os processos de trabalho coletivo de planejamento das ações pedagógicas.

A SEDUC/MT, através do Parecer Orientativo 2015, para elaboração do PSE, define em linhas gerais as atribuições do coordenador pedagógico no desenvolvimento do projeto de formação continuada. A seguir apresentamos algumas dessas atribuições:

Estabelecer coletivamente o dia e hora de execução do Projeto Sala de Educador e zelar pelo cumprimento da carga horária mínima correspondente às 80h/ano; **(Re)elaborar coletivamente o Projeto Sala de Educador considerando o Projeto Político Pedagógico; Organizar os estudos por áreas de conhecimento**, etapas, modalidades, especificidades (Educação do campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Diversidades Educacionais, Eixo Profissional), ou grande grupo; **Refletir com os profissionais acerca dos instrumentos diagnósticos** (questionários, entrevistas, atas de resultado final e indicadores da escola) que servirão para escolha das temáticas de estudo e subsídios para reflexão e intervenção do processo de ensino e de aprendizagem; **Facilitar o acesso aos resultados das avaliações internas e externas para realização do diagnóstico das necessidades formativas e levantamento das temáticas de formação; Subsidiar as intervenções necessárias (implantação de projetos mediante análise dos dados diagnósticos)**; Intermediar as dificuldades de ordem teórico-práticas dos profissionais com o Cefapro, solicitando orientações e/ou outras demandas formativas. (SEDUC. Orientativo Sala de Educador 2015, p. 4-5, grifos nossos).

As atribuições do coordenador pedagógico para o desenvolvimento do PSE são várias, iniciando com a articulação do coletivo de profissionais da escola para a elaboração do projeto formativo, processo esse que deve levar em conta o PPP da escola, bem como os

dados de diagnósticos sobre as necessidades formativas e das dificuldades de ensino-aprendizagem. É da reflexão sobre essas questões que surgirão os temas/questões a serem estudados no espaço da formação continuada.

Na relação entre escola e Cefapro, ainda que haja tensões e conflitos nas ações de orientação e de acompanhamento da formação continuada, o Cefapro é visto como um parceiro, que acompanha e contribui com o desenvolvimento do PSE. De acordo com a fala de uma das professoras, “O Cefapro, ele tem contribuído bastante, ele tem nos ajudado bastante porque ele vem, a gente necessita daquela formação que às vezes nós não temos. Então a gente busca no Cefapro aquilo que a gente tem dificuldade de trabalhar”. (P2F2<sup>a</sup>, abril, 2016). Este relato sobre como o Cefapro atende a escola traz um elemento importante para analisar como se dá esta relação. O Cefapro ao exercer as funções de orientar, assessorar e aprovar o PSE, elaborado e desenvolvido pela escola, acaba por gerar uma relação marcada por conflitos devido às dificuldades, muitas vezes, de articular e integrar as demandas formativas próprias da escola com as demandas advindas da implementação das políticas educacionais emanadas da SEDUC/MT.

Os dizeres dos professores indicam que o Cefapro é valorizado quando colabora com a implementação de projetos pedagógicos estudados, discutidos e elaborados de forma coletiva, a exemplo do que disse uma das professoras, “o Cefapro nos ajudou a desenvolver projetos com sequência didática”. (P1F1<sup>a</sup>, março, 2016). Apresentamos esta fala da professora para exemplificar um dos conteúdos da formação por meio do qual o Cefapro colaborou com a escola. Esse tipo de formação aproxima-se das atividades práticas cujo formato vai ao encontro das expectativas de parte dos docentes, que parece desejar uma formação do tipo treinamento - atividades que podem ser replicadas em sala de aula. Contudo, neste caso, trata-se de elaboração de projetos pedagógicos no formato sequência didática, não se caracterizando, portanto, como atividades pedagógicas descontextualizadas e fragmentadas, características presentes em algumas formações do tipo oficinas.

O que se pode observar da participação dos sujeitos no PSE são indícios de um comprometimento coletivo, onde está destacada a participação da equipe gestora, assumindo as atribuições de coordenação, articulação, planejamento e desenvolvimento do projeto formativo. Também fica evidente o envolvimento dos docentes nas atividades coletivas de formação e planejamento desencadeadas neste espaço. As falas a seguir evidenciam a participação e comprometimento coletivo com a formação continuada.

Eu vejo que ela (gestora) é muito boa nas ideias, ela traz muitas ideias, ela traz [...] inovação e quer que a gente busque a solução, ela é bem objetiva e bem participante mesmo. (P1F3<sup>a</sup>, março, 1º Ciclo).

[...] o diretor tem focado o papel pedagógico, ele tem empenhado, ele tem desenvolvido, tido esse olhar cuidadosamente mais próximo desse trabalho da sala do educador. (PG1, março, 2016).

A diretora, ela acompanha toda a formação que é para ela estar por dentro de tudo que está acontecendo na escola de fato. (P1F1<sup>a</sup>, março, 2016).

Hoje eu vejo que o coordenador dessa escola, principalmente dessa escola, o coordenador, o diretor, estão empenhados em buscar resultados para superar essas dificuldades. Então eles levam, eles discutem, eles sentam com a gente, estão presentes em todos os momentos com a gente. E eles estão lá participando. (P2F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

Os professores também entre si, eles conseguem fazer uma ligação de troca de experiência, de um conhecimento mais próximo do que realmente a gente vai estar trabalhando, do que a gente vai trabalhar, buscando assim estar sempre dialogando também com os coordenadores. (PG1, março, 2016).

Apesar das áreas terem conseguido, da gente ter conseguido trabalhar em área, mas a gente vê muita dificuldade de algumas pessoas, e esse ano mais ainda, com professores novos chegando na escola e que nunca trabalharam. (P3F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

Nesse contexto, Imbernón (2010, p. 56) ressalta: “Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões”. Esse conceito de participação consciente da formação reflete, em certa medida, como parte do coletivo da escola tem se apropriado das práticas de formação e desenvolvido uma ética da compreensão do outro, quanto ao percurso formativo de cada participante, bem como das dificuldades decorrentes dessas diferenças.

A fala de P3F2<sup>a</sup>, referida anteriormente, dá o tom das dificuldades para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico por área do conhecimento, situação que dificulta e tensiona, por consequência, o trabalho pedagógico coletivo. As razões para as dificuldades apontadas pela interlocutora são, entre outras, a entrada de professores novos na escola que ainda não haviam trabalhado naquela escola. Podemos identificar uma valorização, um reconhecimento da importância atribuída aos professores que já possuem uma experiência com práticas de planejamento em conjunto e/ou por área, que os docentes recém chegados não possuem. Essa preocupação, segundo a própria professora entrevistada, deve mobilizar a coordenação pedagógica, no sentido de orientar a integração desses novos profissionais na cultura organizacional e pedagógica da escola.

#### 4.4 Planejamento e conteúdo da formação continuada: movimentos entre a prescrição e a autonomia

A atividade de planejamento do projeto de formação continuada pela escola segue a orientação da SEDUC/MT que, através da SUFP, envia aos Cefapros e às escolas da rede um Parecer orientativo a cada ano, indicando em linhas gerais, como as escolas devem proceder ao elaborar o PSE. Esse orientativo, encaminhado todos os anos, normalmente no período que compreende a “Semana Pedagógica”<sup>23</sup> tem tido ao longo dos anos pouca variação no que diz respeito à estrutura do projeto de formação. Normalmente, há mudanças quanto às possíveis novas temáticas a serem assumidas pelas escolas enquanto políticas educacionais a serem implementadas pelo Estado, conforme já fizemos referência na seção anterior, ao tratar das atribuições do coordenador pedagógico junto ao projeto.

Conforme as falas das professoras, observamos que a escola planeja a elaboração do PSE considerando o que diz o referido parecer emitido pela Secretaria de Educação do Estado. Uma das gestoras explica que o diagnóstico das demandas formativas e necessidades de melhoria dos processos de aprendizagem são levantadas a partir do PPP e do relatório final de avaliação da formação continuada desenvolvida no ano anterior.

[...] buscando pelo **nosso próprio PPP, ele já traz como que está a situação da escola**, com que a gente espera e de acordo com aqueles marcos que está no PPP, a gente consegue ter uma visão do que realmente a gente espera para melhorar o resultado do aluno, **então os temas realmente, não são soltos, eles já vêm desde o PPP**. (PG1, março, 2016, grifos nossos).

Outra entrevistada faz referência à utilização dos dados de diagnóstico presente no relatório de avaliação do PSE:

[...] a gente traz o diagnóstico que é enviado ao Cefapro a cada semestre, soma-se com as conversas entre grupos das necessidades que vão aparecendo, porque as temáticas que a gente colocou em 2014 a gente não trabalhou em 2015 porque a gente achou que não era prioridade mais, mudou. Então essa flexibilidade tem no grupo, e pelas vontades deles. (PG2, abril, 2016).

Verificamos que os procedimentos adotados pela escola na elaboração do PSE atendem ao que está prescrito no Parecer Orientativo Sala de Educador 2015. O documento informa que:

---

<sup>23</sup> A Semana Pedagógica é um tempo destinado às escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, no início do ano letivo, para o planejamento pedagógico das atividades a serem desenvolvidas. Neste mesmo período, a escola deve elaborar o PSE, tomando como referência o diagnóstico das necessidades formativas identificadas no PPP, no relatório avaliativo do desenvolvimento do PSE do ano anterior e considerar os dados das avaliações externas e internas no que diz respeito às dificuldades de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A elaboração do Projeto Sala de Educador deve ser coletiva. Faz-se necessário retomar os dados da avaliação das ações de formação realizada no ano anterior, como ponto de partida para elaborar o de 2015. (MATO GROSSO, Parecer Orientativo 2015, p. 04).

Temos, na fala da gestora, o destaque para o diagnóstico das necessidades, bem como, da discussão coletiva realizada nos grupos para identificar novas demandas e decidir o que ainda seria prioritário.

O PPP da escola aponta algumas necessidades relacionadas à formação continuada que precisam ser melhoradas, segundo o documento de 2015: “Necessidades de aprofundar os estudos sobre as Orientações curriculares no PSE; falta de clareza, objetivo e planejamento na utilização de filmes e no uso do laboratório de informática; falta de formação e planejamento utilizando os diagnósticos internos e externos da escola”. E segundo o próprio documento, essas necessidades serão atendidas via PSE. (ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES, PPP, 2015, p. 05).

As necessidades indicadas no PPP contribuem para a elaboração do projeto de formação continuada. Essas demandas estarão presentes no PSE como temas/questões a serem estudados.

Apresentamos a seguir como os professores vivenciam o processo de planejamento da formação.

[...] a gente tem discutido questões para depois levar para o grupo e ver as necessidades de cada um, [...] elas são levadas para todo mundo, para a gente resolver, tentar solucionar esses problemas. (P2F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

[...] a gente faz uma reunião antes, vê o que que é de problemas, o que a gente deve estudar, o que a gente deve fazer, partir de onde. (P1F3<sup>a</sup>, março, 2016).

Segundo os relatos dessas professoras, fica evidenciado que o planejamento da formação leva em conta as necessidades dos professores e que as decisões sobre quais temas serão abordados na formação são decididas pelo coletivo. Essas falas encontram ressonância no texto do PSE da escola ano 2015, em que são tratados os dados do diagnóstico sobre os índices de aprendizagem dos alunos e a necessidade de melhorá-los.

Após reflexão feita pelo coletivo de profissionais da escola, temos como prioridade, neste ano de 2015, planejar ações conjuntas para a melhoria desses índices. O grupo chegou à conclusão que os alunos que foram avaliados no ano de 2011 que tiveram uma queda na proficiência são os alunos do 7º ano, e constataram que até hoje essa turma apresenta desafios de aprendizagens a serem superados. (PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2015, p. 09).

Essa ação de refletir sobre os problemas de aprendizagem é em si formativa, gera aprendizagem durante o processo de pensar coletivamente sobre os problemas identificados, na atividade de planejar as ações de formação e de práticas pedagógicas que visem a superação das dificuldades ensino-aprendizagem. “As avaliações externas e internas evidenciaram que as dificuldades na leitura, interpretação, letramento e o raciocínio lógico são os maiores desafios a serem superados na Escola”. (PROJETO SALA DE EDUCADOR 2015, p. 10).

Para dar conta dessa demanda formativa, foram assumidos alguns temas: “Traçando caminho para a leitura no universo infantil; Utilização das mídias e da Biblioteca; Avaliações externas no processo de aprendizagem”. (PROJETO SALA DE EDUCADOR 2015, p. 10). Observamos até aqui uma relação de coerência no processo de planejamento e elaboração do PSE 2015. Primeiro, observamos e destacamos que há uma relação de semelhança entre dados de diagnósticos sobre os problemas de ensino-aprendizagem apresentados no PPP e no PSE. Em ambos os documentos constam os problemas a serem assumidos, para os quais deve-se elaborar ações de superação das dificuldades relatadas.

Os professores constroem aprendizagem nesse processo de planejamento da formação continuada. Estas se dão na reflexão sobre as experiências de anos anteriores de elaboração do PSE. “Em 2015 a gente percebeu que não conseguiu cumprir, porque determinadas temáticas exigiam mais, e em 2015, a gente percebe que três temáticas fecharam o SE da Escola”. (PG2, abril, 2016). Essa percepção é construída na experiência e reflexão sobre as práticas de planejamento e realização da formação continuada.

A compreensão da gestora em relação à quantidade de temáticas planejadas para serem desenvolvidas no PSE e as que concretamente conseguiram desenvolver na prática da formação se deu no exercício da reflexão crítica sobre a forma como esse coletivo de professores vinha elencando os temas da formação, sem se atentar para o fato de que não se tratava de ter uma grande quantidade de temas a compor o projeto de formação, mas de elege temas/demandas prioritárias desse coletivo de profissionais da escola.

Compreendemos, ao longo dessa análise, que os procedimentos de planejamento da formação continuada consideram e levam em conta o documento orientativo emanado da SEDUC/SUFP; o planejamento e elaboração do PSE são realizados de forma coletiva e tomam, como base para sua elaboração, documentos como: PPP, Relatório avaliativo sobre o desenvolvimento do projeto de formação, com indicação das demandas a serem atendidas e toma os dados das avaliações externas (PROVA BRASIL, SAEB, IDEB e PROVINHA

BRASIL) e internas para fazer o diagnóstico dos problemas de ensino-aprendizagem. “[...] a gente pegou pelas avaliações externas, o Ideb, o relatório interno dos alunos, e esse ano a gente sentiu a necessidade de fazer o levantamento a partir da semana pedagógica, a gente já está em mente quais os principais temas que nós vamos trabalhar”. (PG1, março, 2016). E, considerando todos esses elementos no planejamento, o PSE é elaborado com participação coletiva dos professores e profissionais não docentes.

Um dos grandes desafios vivenciados pelo coletivo da escola nesse processo de planejamento da formação continuada, conforme pesquisamos, a partir dos procedimentos adotados por esse coletivo, pelos documentos analisados (PSE e Relatório avaliativo da formação continuada) pelos relatos das gestoras e professoras anteriormente apresentados, é o de conciliar as demandas formativas próprias da escola, com as demandas decorrentes da política de educação da SEDUC- MT.

Podemos analisar, dialeticamente, como a escola se apropria e ressignifica a política de formação continuada, desde o processo de planejamento da formação. Esse processo pode ser evidenciado tanto nas falas das gestoras, como nos documentos analisados nesta pesquisa, ao descrever que partem dos dados das avaliações externas e internas, sugeridos pelo Parecer Orientativo emitido pela SEDUC/MT para diagnosticar os problemas de ensino-aprendizagem. Da reflexão sobre esses dados, decidem quais são as questões/temas que o coletivo deve assumir para melhorar a prática pedagógica. Como primeiro exemplo, podemos citar os projetos de leitura infantil; de utilização de mídias, e de heterogeneidade em sala de aula, apresentados no Relatório Final/Projeto Sala de Educador 2015. Esses projetos foram desenvolvidos a partir das questões estudadas no espaço do PSE.

O conteúdo da formação é outro exemplo de apropriação e ressignificação da política de formação, uma vez que o estudo das Orientações Curriculares para a Educação Básica contribui para o desenvolvimento dos projetos pedagógicos anteriormente referidos. Nesse sentido, a escola assume e se apropria das proposições apresentadas pelo documento que orienta a elaboração do PSE, para ressignifica-lo a partir de suas necessidades/possibilidades de práticas de formação continuada em seu contexto de atuação.

Esta pesquisa faz referência aos Pareceres Orientativos emitidos pela SEDUC para elaboração do PSE até o ano de 2015, último ano em que a política para a formação continuada dos profissionais da educação básica de Mato Grosso manteve o projeto o Projeto Sala de Educador como instrumento norteador da formação continuada.

Em 2016, a SEDUC/MT publicou a Portaria nº 161, e instituiu o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP, a ser desenvolvido pelos docentes e coordenação pedagógica da escola, o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais – PROFTAAE e, conforme o Artigo 3º & 6º da mesma Portaria, o PSE será substituído pelo Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola – NDPE.

Essa nova configuração da política de formação continuada para os profissionais da educação básica do estado de Mato Grosso, que começou a ser implementada nas escolas estaduais em 2016, não foi objeto de nossa análise. Esta contextualização é importante para compreender que os sujeitos, participantes desta pesquisa, referem-se aos anos anteriores a 2016. Assim, também, procedemos em relação aos documentos analisados e já referendados ao longo desta dissertação.

Vimos, anteriormente, que o planejamento da formação tomou como ponto de partida o diagnóstico das avaliações externas e internas. Ao considerar esses dados, os professores e gestores sentiram a necessidade de compreender melhor o que revelavam esses dados, fazendo um estudo sobre os mesmos. Segundo a fala de uma das interlocutoras, precisava-se “estudar o que seria a importância da avaliação externa e interna e para quem ela vem contribuir, e em quem ponto nós devemos melhorar como profissional para melhorar o quadro da nossa escola e para melhorar o aprendizado do aluno”. (PG1, março, 2016). O tema da avaliação externa e interna aparece como uma necessidade formativa e, portanto, de compreensão por parte dos docentes para dar conta da melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com a outra professora, “no SE a gente discutiu sobre os resultados e estudamos os teóricos da avaliação”. (PG2, abril, 2016). E podemos verificar na fala de outra professora que o referido tema está sendo estudado na formação continuada, quando relata: “no momento estamos estudando os descritores<sup>24</sup> para colocar no planejamento”. (PIF1<sup>a</sup>, março, 2016).

Essa temática das avaliações externas está presente no PPP e no PSE da escola, mas também é fato que esta orientação para a escola trabalhar, a partir do diagnóstico, já parte do órgão central SEDUC/MT. Esta orientação é reforçada pelos Cefapros, em seus polos de atuação, através do Parecer orientativo para elaboração do projeto de formação. Esta

---

<sup>24</sup> Descritores podem ser compreendidos como descrições de objetivos/capacidades a serem desenvolvidas em cada ciclo de formação, por meio dos quais as provas externas e/ou internas são elaboradas com o objetivo de avaliar a proficiência dos alunos em relação aos descritores – estes estão disponíveis nos livros que compõem as “Orientações Curriculares” para a Educação Básica de Mato Grosso.

prescrição do tema a ser incorporado pela escola, através do PSE, aparece nos referidos pareceres dos anos de 2013, 2014 e 2015.

O Parecer Orientativo 2015, para elaboração do PSE, faz o seguinte destaque em relação ao tema das avaliações externas: “Embora as avaliações externas mensurem de modo genérico a aprendizagem em um país que não possui currículo único, seus resultados podem ser utilizados para a reflexão dos profissionais da educação, uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso”. (PARECER ORIENTATIVO 2015 PROJETO SALA DE EDUCADOR, p. 03). O mesmo documento faz a seguinte referência quanto às avaliações internas:

As avaliações internas oportunizam aos profissionais da educação o olhar mais próximo das necessidades educativas dos alunos, tendo em vista que as questões podem ser elaboradas, considerando a proposta curricular da escola, as metas elaboradas no Projeto Político Pedagógico e assumidas como compromisso coletivo para garantir a aprendizagem. **Trazer os resultados dessas avaliações para o estudo no Sala de Educador como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando eles não se mostram satisfatórios, é o desafio primeiro para tornar os momentos formativos um estímulo à qualificação que dá sentido à profissão.** (IDEM, p. 03 – 04, grifo nosso).

Ao analisar esta referência, observamos, principalmente nas falas das gestoras, a preocupação com a necessidade de se estudar e planejar as atividades pedagógicas a partir da compreensão dos dados de diagnósticos relacionados aos problemas de ensino-aprendizagem. Essa necessidade é sentida no processo mesmo de formação. Para uma das docentes, este tema avaliação soava complexo, pois, “a gente achava muito distante a avaliação externa e era rejeitada pelos professores, eles não viam como um diagnóstico positivo que poderia servir para planejar”. (P1F1ª, março, 2016). Esta fala reflete a análise que temos realizado quanto aos temas sugeridos no orientativo por parte da SEDUC – MT. O Tema da avaliação externa é uma demanda externa e assumida com resistência pelo coletivo de professores no PSE.

O parecer Orientativo de 2015, para a elaboração do PSE, indica aos CEFAPROS e escolas, os dados das avaliações externas e internas diagnosticados, ou a diagnosticar, sobre os problemas de ensino-aprendizagem como foco da formação continuada, bem como os projetos pedagógicos que devem ser desenvolvidos. Diante dessa orientação, uma das gestoras, relata um pouco das dificuldades e conflitos enfrentados pelo coletivo da escola, uma vez que, “**a avaliação externa era rejeitada pelos professores.** Eles não viam a avaliação externa como um diagnóstico positivo que servia para planejar, viam como, vem para verificar isso, cobrança [...]”. (PG2, março de 2016, grifo nosso). Para amenizar essa

resistência, decidiram, segundo a própria gestora, estudar sobre o tema das avaliações externas para compreender de que forma seus dados e diagnósticos poderiam contribuir para a melhoria das práticas de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, o PSE é elaborado levando em conta as demandas formativas gerais – comuns a todos os profissionais da escola, a exemplo do tema das avaliações externas, tendo como conteúdo os descritores, e considera ainda as demandas próprias dos professores do 1º e 2º ciclos, bem como as do 3º ciclo. Para atendê-los em suas demandas, o primeiro ciclo tomou como tema de estudo para o planejamento das práticas pedagógicas, a proposta de se trabalhar com sequência didática. Esta estratégia metodológica de planejamento foi estudada pelas professoras que participaram do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). “**A gente trabalha mais com sequência didática** porque a sequência didática é para a gente que fez o Pacto”. (P1F1ª, março, 2016, grifo nosso). Esta fala ajuda-nos a compreender se está havendo alguma incorporação e transposição didática do que se estuda na formação continuada para o planejamento das atividades pedagógicas.

As atividades de planejamento da formação e das práticas pedagógicas, bem como suas estratégias de execução, são assumidas como ações formativas do coletivo de professores e profissionais não docentes. Os PSE dos anos de 2014 e 2015 da escola trazem como título: “O Projeto Escola Estadual Severiano Neves **no Coletivo pela Qualidade Social da Aprendizagem**”. (Grifo da escola). E, ainda fazendo referência a este documento, o mesmo informa que “foi construído de forma coletiva, tentando garantir a participação de todos os educadores, no intuito de que todos sejam parte efetiva e sintam-se agentes responsáveis no processo de ensino aprendizagem [...]”. (PSE ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES, 2015, p. 10). Percebemos, a partir desse posicionamento, que há uma preocupação com o comprometimento coletivo que deve acontecer desde a elaboração do projeto de formação, passando pela participação na formação continuada e culminando com a transposição didática. Esta deve ser o resultado da atividade de planejamento produzido no espaço do PSE. Uma das gestoras entrevistadas reflete que:

**O planejamento das práticas pedagógicas nasce do PSE, da necessidade de se planejar por área porque ali há um coletivo com o mesmo pensamento, pensando um mesmo tema e uma mesma situação, então o planejamento atualmente que nós estamos fazendo na Escola Severiano Neves, ele está partindo por área do conhecimento.** (PG1, março, 2016, grifo nosso).

No contexto da fala acima, o planejamento das práticas pedagógicas por área do conhecimento é possível quando acontece no espaço do PSE, lugar este constituído por um

coletivo de professores preocupados em refletir sobre um mesmo tema. Ao compreender o PSE como uma espécie de incubadora de projetos – espaço onde se pode, a partir dos estudos e reflexões sobre o ensino-aprendizagem, elaborar planos e projetos pedagógicos no e pelo coletivo de docentes. Podemos inferir desta experiência que a escola está conseguindo estabelecer relações significativas entre a teoria e a prática no desenvolvimento da formação continuada. Nessa perspectiva, a escola vai constituindo a sua autonomia no processo formativo, uma vez que esse processo de desenvolvimento da autonomia se dá pelo trabalho coletivo no espaço da formação continuada.

Esse movimento de planejamento da prática pedagógica, na perspectiva coletiva e por área do conhecimento, no espaço do PSE, como destacado por P4AC, anteriormente, tem seu respaldo e apoio da equipe do CEFAPRO. Segundo uma das gestoras entrevistadas, quando perguntada sobre o papel e participação do CEFAPRO nesse processo vivenciado pela escola, ela respondeu:

Nossa escola é tachada porque não sai do Cefapro e o Cefapro não sai daqui, mas nós temos necessidade. Lá nós temos pessoas que a gente precisa de determinado socorro em algumas áreas, e a gente vai atrás [...]. A gente sabe que o coordenador pedagógico, ele tem que puxar, eu sei porque eu faço isso como diretora, tem temática que é eu que levo, mas tem um momento que a gente precisa de um parceiro e um grande parceiro para nós da escola hoje é o Cefapro. (PG2, março de 2016).

Essa relação de parceria construída com o CEFAPRO de São Félix do Araguaia – MT, vem acontecendo ao longo dos anos, desde o início da atuação desse centro de formação, quando ainda desenvolvia os projetos e programas de formação continuada anteriores ao PSE. Nesse período de tempo, as relações foram marcadas por resistências às políticas de formação emanadas da SEDUC e implementadas através do CEFAPRO. Foi através do trabalho de estudo e implementação das OCs, em 2013, junto à Escola Estadual Severiano Neves aqui referida, no espaço do PSE, com o estudo do Complexo Temático, como forma de organizar e planejar o currículo, a partir das OCs, é que essa relação de parceria se constituiu de forma mais horizontal, isto é, CEFAPRO e Escola caminharam juntos nessa experiência de implementação das OCs de Mato Grosso, através da organização e planejamento do ensino por Complexo Temático. O coletivo de professores destaca esta experiência como o marco que passa a ressignificar as práticas de formação continuada. Essa experiência permitiu a continuidade dessa parceria entre CEFAPRO e Escola para outras demandas formativas e projetos pedagógicos a serem desenvolvidos.

Alarcão (2011), ao explicar a importância de compreender o conceito e a prática de uma escola reflexiva, entende esta como uma instituição que aprende, se desenvolve e avalia a si própria e, ao fazer isso,

É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização aprendente e qualificante. (ALARCAO, 2011, p. 92).

Diante do que temos exposto até aqui sobre como a escola tem assumido as ações de formação e do planeamento das atividades pedagógicas em uma perspectiva coletiva, entendemos que se aproxima da concepção de escola reflexiva conceituada por Alarcão (2011). Embora os sujeitos possam agir de forma reflexiva em relação às suas práticas pedagógicas, estas ganham significados diferentes quando pensadas e planejadas em função de um projeto coletivo que, no caso em análise, trata-se do Projeto Sala de Educador. É neste espaço que a escola reflete coletivamente sobre si mesma e, nesse exercício, se conhece e planeja ações que visam à superação da condição na qual se encontra. E nesse movimento dialético avalia suas ações e produz novas reflexões sobre as práticas de formação e de docência, sem perder de vista a dimensão individual e coletiva da dinâmica que mobiliza todo esse processo de desenvolvimento da escola como instituição aprendente.

#### **4.5 Formação continuada e práticas pedagógicas: aproximações em construção**

Nesta seção analisamos os dados relativos aos procedimentos adotados para os planejamentos construídos nos encontros de formação continuada, estabelecendo relações entre o que dizem as docentes entrevistadas e os documentos analisados. E nesse processo de análise buscamos compreender se as práticas de planeamento se desenvolvem na perspectiva do trabalho coletivo, se possibilitam mudanças nos processos de ensino-aprendizagem e se contribuem para o desenvolvimento dos profissionais e da escola, na perspectiva que defende Alarcão (2011), conforme já explicitado.

Para a P1F3<sup>a</sup>, foi a partir da experiência da organização do ensino por complexo temático, iniciado em 2013, conceito já abordado anteriormente, que a escola conseguiu desenvolver algumas atitudes e ações que possibilitaram novos significados para a formação continuada e para o trabalho de planeamento das atividades pedagógicas. Segundo esta professora, “A experiência do trabalho com o complexo temático ajudou a escola a pensar um eixo só”. E complementa: “[...] o Complexo Temático foi desenvolvido no PSE”. Entendemos, a partir deste relato, que essa forma de organizar e planejar o ensino contribuiu

para dar unidade às atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola, ao pensar um tema que aglutinasse todo um conjunto de ações concatenadas, sem perder de vista que todo esse trabalho se deu no espaço da formação continuada, ressignificando-o.

O relatório avaliativo de 2014 sobre o desenvolvimento do PSE apresenta a seguinte avaliação quanto ao trabalho por Complexo Temático:

Quanto à contribuição do PSE na prática pedagógica ou desenvolvimento da função de organização do trabalho pedagógico por complexo temático foi citado pela grande maioria, a elaboração de planejamento voltado para o perfil e necessidade dos alunos e suas práticas cotidianas, o que o tornou mais significativo e atrativo, trabalhos com projetos, ampliação das percepções educacionais possibilitando uma prática mais cidadã e voltada para a realidade local, maior preparação das aulas. Trabalho em conjunto. (ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES, RELATÓRIO DO PSE 2014, p. 04).

Como explicitado no relatório, o complexo temático foi referido pela maioria dos participantes. Estes entendem que essa forma de organizar o ensino e elaborar o planejamento de projetos torna o ensino mais significativo e próximo da realidade dos estudantes. Destacam ainda o trabalho em conjunto.

Compreendemos, a partir das informações já apresentadas, que a experiência de estudo e planejamento por complexo temático tem sido a referência orientadora das práticas de formação continuada e de planejamento coletivo que a escola tem desenvolvido desde então. Os sujeitos participantes desta pesquisa destacam a importância das ações coletivas e frisam que estas são desencadeadas no PSE.

Ainda, segundo o relato da P1F3<sup>a</sup>, o trabalho com o complexo temático possibilitou o desenvolvimento de outros processos de participação coletiva. “Ouvir as demandas do coletivo para planejar a escola; decisão coletiva sobre as ações a serem desenvolvidas”.

A reflexão da professora que acabamos de referenciar aponta para duas atitudes que permitiram o fortalecimento do trabalho coletivo na escola: ouvir o coletivo e tomar decisões coletivas. E conforme indicado pelos depoimentos, esses valores têm norteado as ações de formação continuada e o trabalho pedagógico coletivo na escola.

A fala de outra entrevistada, contextualiza, exemplifica e confirma o que está posto no referido relatório de 2014, quando diz:

O próprio complexo temático que trouxe bastante contribuição, ele partiu de um questionário sócio antropológico. Então ali, com aquele questionário nós desenvolvemos textos, a gente trabalhou a parte de português, de matemática, de geografia, de história, deu tudo para trabalhar ali. (P2F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

O que se observa, a partir das análises das entrevistas, dos relatórios sobre o desenvolvimento do PSE e do PPP da escola é que os temas “Complexo Temático” e “Estudo das Orientações Curriculares” estão presentes nesses documentos e no planejamento das práticas pedagógicas. No PPP da escola, uma das demandas formativas é: “Formação continuada/PSE para aprofundamento dos estudos das Orientações Curriculares (2015/2016)”. (ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES, PPP, 2015, p. 10).

E, observando o tempo proposto de trinta horas, no PSE de 2014, para o estudo do tema Complexo Temático, podemos inferir que não se trata de um estudo pontual, mas assumido como um tema a ser estudado por período mais longo. O PSE 2015 da escola acolhe esta demanda como um dos objetivos a ser atingido, ao se propor: “Dar continuidade nos estudos da metodologia para execução do Complexo Temático”. Mas ao analisar os temas propostos para o desenvolvimento do PSE de 2015, o tema Complexo Temático não consta no projeto, como também não está presente no relatório final de avaliação sobre o desenvolvimento do referido projeto. Identificamos, ao analisar os documentos, que o tema do Complexo Temático não foi estudado e a sua proposta de organização e planejamento do ensino foi desenvolvida apenas nos anos de 2013 e 2014.

Algumas razões podem contribuir para explicar o não estudo desse tema em 2015. Uma primeira razão se assenta no fato de que a escola tem autonomia para decidir sobre os temas a serem trabalhados no PSE e eles são flexíveis, podendo ser alterados ao longo do processo de sua execução. Uma outra razão pode ser as interferências externas à escola, advindas do órgão central SEDUC/MT, condicionando a “escolha” por temas que estão na agenda de prioridades/necessidades da política de educação do estado de Mato Grosso e que devem ser implementadas junto às escolas por meio do espaço do PSE.

As proposições presentes nos Pareceres Orientativos para a elaboração do PSE são apresentadas no sentido de auxiliar as escolas no trabalho de elaboração do projeto de formação continuada, sem perder de vista a importância de se considerar o diagnóstico das dificuldades de ensino-aprendizagem, ponto de partida para se decidir sobre os temas/questões a serem estudadas e refletidas com o fim de melhorar a prática docente. É com esta compreensão que a escola desenvolve projetos pedagógicos através do trabalho em conjunto.

A atividade de elaboração de projetos não se restringe somente aos professores, mas é assumida também pelos profissionais não docentes – apoio e técnicos administrativos que

compõem o quadro de profissionais da escola. A reflexão de uma das interlocutoras exemplifica o que estamos a analisar:

Quando a escola trabalha em conjunto, no momento em que é necessário estar todo mundo junto, entra a parceria de todo mundo, professores, técnicos, de todo mundo da escola. Eu vejo que eles (técnicos e apoio adm.) não se rejeitam em participar de tudo aquilo que a escola está envolvida. Até mesmo porque eles desenvolvem projetos também. (P2F2ª, abril, 2016).

Importante destacar, ainda que não seja objeto de nossas análises, a ênfase dada pela professora sobre a importância dos profissionais não docentes participarem do trabalho coletivo.

Há indicativos de que esta reflexão sobre a relevância do envolvimento coletivo, como condição para o planejamento das ações pedagógicas, tenha sido construída durante os processos de desenvolvimento da formação continuada, uma vez que este espaço coletivo de formação é também de planejamento de atividades e projetos de ensino-aprendizagem.

O PSE da escola, ano 2015, abordava a utilização desse espaço como sendo também o de planejar, apresentando como um dos objetivos: “Garantir o trabalho coletivo por meio de ações planejadas que necessitam das decisões coletivas”. E, analisando algumas temáticas propostas no PSE, bem como os objetivos para desenvolvê-las, identificamos algumas voltadas para as atividades de planejamento. Para o tema “As avaliações externas no processo de aprendizagem” está posto como um dos objetivos: “Planejar e propor intervenções para a melhoria dos índices”. E, para o tema “Heterogeneidade em sala de aula”, foram apresentadas algumas propostas de atividades, tais como: “Planejar o ensino analisando e criando propostas de organização de rotinas na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagens dos alunos; Elaborar instrumentos de avaliação, formas de registros para a construção do perfil dos alunos”. Destacamos que estas ações foram propostas para os dois grupos de estudos (Grupo 1, formado pelos professores que atuam do 1º ao 5º ano, e o Grupo 2, formado pelos professores que trabalham do 6º ao 9º ano).

O relatório final de avaliação do desenvolvimento do PSE também confirma que a atividade de planejamento ocorre nesse espaço de formação, assim descrevendo em sua avaliação:

De acordo com as avaliações feitas ao final de cada temática, os profissionais fizeram observações quanto à falta de especialistas nas mediações de algumas temáticas, deixando a desejar em relação à eficácia do cumprimento dos objetivos propostos, porém não prejudicou as discussões e os planejamentos da transposição didática que ocorreram, conforme as propostas formuladas no coletivo. (RELATÓRIO FINAL PROJETO SALA DE EDUCADOR, 2015, p. 12).

A presente avaliação traz contribuições importantes para compreender o que temos analisado em relação às práticas de formação desenvolvidas pela escola. Ainda que nosso foco seja o destaque para as práticas de planejamento, a referência acima aponta para outras reflexões não menos importantes no desenvolvimento do PSE. A primeira diz respeito à ausência de especialistas que pudessem contribuir com o desenvolvimento de algumas temáticas conseguindo, assim, mais eficiência no cumprimento dos objetivos da formação. Outra reflexão decorrente da primeira, construída pelo coletivo de professores do primeiro ciclo, é que, mesmo diante das limitações apresentadas, se consegue realizar as discussões e planejar atividades de transposição didática. Dessa compreensão podemos inferir uma terceira, que se revela em todo o processo, que é a constituição e desenvolvimento de um coletivo de docentes mais autônomo, no tocante às práticas de formação continuada, o que, por consequência, possibilita também o desenvolvimento da escola como instituição reflexiva<sup>25</sup> já que todo este movimento se dá na perspectiva do trabalho coletivo.

Os processos vivenciados nas práticas de formação continuada possibilitam a elaboração de algumas estratégias de planejamento das práticas pedagógicas relatadas pelas docentes sujeitos desta pesquisa.

Analisamos as possíveis relações desses planejamentos com o PPP e o PSE e buscamos compreender como se articulam algumas formas de planejamento do trabalho pedagógico, estudadas e desencadeadas na formação continuada, com as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelos docentes. Recorremos mais uma vez aos documentos: PPP e PSE da escola, ano de 2015, para identificar se há relações de coerência entre os projetos descritos pelas docentes com o que está registrado nos documentos supracitados. Desta análise, buscamos identificar que tipos de trabalhos pedagógicos coletivos resultam das práticas de formação realizadas no espaço do PSE.

As docentes participantes da pesquisa descrevem as seguintes atividades de práticas de planejamento do trabalho pedagógico que se originaram no espaço do PSE: desenvolvimento de projetos interdisciplinares, como o Projeto de Leitura, que tem sua justificativa relatada por uma das participantes da pesquisa: “A gente percebeu que nós tínhamos problemas com os alunos de raciocínio lógico e de leitura. Então a escola decidiu trabalhar com foco na leitura, e aí a gente começou a pensar do 1º ao 6º ano, começou a pensar como que a interdisciplinaridade, cada área poderia contribuir para a leitura.” (PG2, abril, 2016). A reflexão sobre a necessidade de se desenvolver o referido projeto tem sua base

---

<sup>25</sup> O conceito de escola reflexiva foi desenvolvido por Alarcão (2011).

de sustentação, tanto no PPP como no PSE da escola, a partir dos dados do diagnóstico que revelam as dificuldades de aprendizagem dos alunos em Português e Matemática. De acordo com a análise diagnóstica de aprendizagem dos estudantes, presentes nesses documentos, se afirma que: “As avaliações externas e internas evidenciaram que as dificuldades na leitura, interpretação, letramento e o desenvolvimento do raciocínio lógico são os maiores desafios a serem superados na Escola Estadual Severiano Neves”. (ESCOLA ESTADUAL SEVERIANO NEVES, PPP, 2015, p. 19).

Não referenciamos de forma mais detalhada os dados de diagnóstico por não ser este o foco desta investigação. Fazemos uma breve contextualização para compreender as bases que sustentam a necessidade de a escola se debruçar sobre as dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa, visando superá-las por meio da formação continuada e das ações daí decorrentes, como o Projeto de Leitura e o planejamento de Sequência Didática.

Para analisar e compreender as possíveis relações do tema estudado no PSE com o processo de planejamento de projetos das práticas pedagógicas docentes, apresentamos os temas e os objetivos a serem atingidos no desenvolvimento da formação continuada. O PSE de 2015 da escola apresentou alguns temas e seus respectivos objetivos, tendo por base os dados relacionados com as dificuldades de ensino-aprendizagem já mencionados anteriormente. Seguem os quadros 06 e 07 elaborados pela própria escola, apresentando as temáticas.

Quadro 6 - Temáticas do PSE 2015 - Grupo de Estudo I Ciclo e 1ª e 2ª fase do II Ciclo do Ensino Fundamental

Temas	Objetivos Específicos
Traçando caminho para leitura no universo infantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Tomar conhecimento dos teóricos da Literatura Infantil.</li> <li>* Conhecer e compreender a relação com a leitura e as áreas de conhecimento.</li> <li>* Apropriar-se de metodologias e técnicas de leitura para o universo infantil.</li> </ul>
As avaliações externas no processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apropriar-se dos indicadores para utilizá-los como diagnóstico.</li> <li>* Relacionar descritores e conteúdos.</li> <li>* Planejar e propor intervenções para melhoria dos índices.</li> </ul>
Heterogeneidade em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entender a concepção de ensino na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos.</li> <li>* Criar um ambiente que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.</li> <li>* Planejar o ensino analisando e criando propostas de organização de rotinas na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.</li> <li>* Elaborar instrumentos de avaliação, formas de registros para construção do perfil dos alunos.</li> <li>* Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos.</li> </ul>
Utilização das mídias e da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aprender de modo simples e objetivo as técnicas do uso das mídias nos espaços educativos.</li> <li>* Compreender a utilização das ferramentas básicas dos softwares Linux e Excel.</li> <li>* Apropriar-se de metodologia para a utilização das mídias e da biblioteca no ensino aprendido de maneira efetiva.</li> </ul>

Fonte: Projeto Sala de Educador Escola Estadual Severiano Neves, ano 2015.

Os temas propostos no PSE da escola, os objetivos a eles relacionados, em uma análise geral, levam-nos a compreender que há uma articulação entre os temas da formação, no sentido de focar os desafios de ensino-aprendizagem – leitura e escrita a serem assumidos pela escola. E, diante dos objetivos apresentados, vemos coerência com o projeto de leitura e com o planejamento de sequência didática, elaborados pelo grupo de estudo do I Ciclo e 1ª e 2ª Fase do II Ciclo, correspondente ao quadro 6. O grupo de estudo do 3º Ciclo e 3ª fase do 2º ciclo, conforme quadro 7, a seguir, estudou quase todas as temáticas presentes no quadro 6, com exceção do tema que trata da leitura no universo infantil.

Quadro 7 - Temáticas do PSE 2015 - Grupo de Estudo - 3ª Fase do II Ciclo e III Ciclo do Ensino Fundamental

Temas	Objetivos Específicos
Utilização das mídias e da biblioteca	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aprender de modo simples e objetivo as técnicas do uso das mídias nos espaços educativos.</li> <li>* Compreender a utilização das ferramentas básicas dos softwares Linux e Excel.</li> <li>* Apropriar-se de metodologia para a utilização das mídias e da biblioteca no ensino aprendizado de maneira efetiva.</li> <li>* Estudar os instrumentos teórico-metodológicos para a utilização das tecnologias no ensino aprendizagem.</li> <li>* Conhecer e aprender metodologias para o uso dos softwares na elaboração de slides, gráficos, tabelas, edição de imagens e vídeos.</li> </ul>
Heterogeneidade em sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Entender a concepção de ensino na perspectiva do letramento, considerando o fenômeno da heterogeneidade como intrínseco aos processos educativos.</li> <li>* Criar um ambiente que favoreça a aprendizagem, considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.</li> <li>* Planejar o ensino, analisando e criando propostas de organização de rotinas na perspectiva do letramento, adequando-as às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.</li> <li>* Elaborar instrumentos de avaliação, formas de registros para a construção do perfil dos alunos.</li> <li>* Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos.</li> </ul>
A inclusão dos portadores de necessidades especiais no ensino-aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Estudar e debater sobre os teóricos que fundamentam e as leis que regem a inclusão.</li> <li>* Apropriar-se de metodologias capazes de promover a autonomia dos deficientes.</li> <li>* Conhecer e elaborar metodologias diferenciadas para desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos.</li> <li>* Confeccionar materiais didáticos para atender às deficiências especiais específicas.</li> </ul>
As avaliações externas no processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Apropriar-se dos indicadores para utilizá-los como diagnóstico.</li> <li>* Relacionar descritores e conteúdos.</li> <li>* Planejar e propor intervenções para melhoria dos índices.</li> </ul>

Fonte: Projeto Sala de Educador Escola Estadual Severiano Neves, ano 2015.

Embora as temáticas sejam as mesmas, os objetivos a serem atingidos não são iguais para os dois grupos, o que leva cada grupo de estudo a desenvolver projetos diferentes, conforme as necessidades de ensino-aprendizagem diagnosticadas em cada um deles. Outro dado importante, e já abordado anteriormente, trata-se do tempo, quantidade de horas previstas para o desenvolvimento das temáticas, corroborando assim a fala de uma das gestoras, ao refletir sobre o momento do planejamento do PSE, quando afirmou que dois ou três temas seriam suficientes para o desenvolvimento do projeto de formação. Essa compreensão revela a superação de práticas de planejamento do PSE nos primeiros anos de

sua implementação na escola, quando trazia uma temática por encontro, dificultando assim o aprofundamento no estudo e a discussão dos temas e, tendo como consequência, pouco êxito no sentido de alterar a prática pedagógica dos professores, a partir da formação continuada.

Ao analisar o PSE de 2015 e o relatório final de avaliação do mesmo, não há referências de que os projetos tenham sido elaborados no espaço da formação continuada. Contudo, os relatos das professoras informam que “O planejamento do projeto foi feito no PSE”. (P3F2<sup>a</sup>, abril, 2016). Outra professora disse: “Teve momentos que utilizamos o horário do PSE para planejar algumas atividades”. (PG2, abril, 2016). E outra docente descreve como se deu o processo de planejamento com outro tema de estudo: “Aprendemos no PSE a importância das mídias e elaboramos um projeto para desenvolver com as crianças”. (PG1, março, 2016). Uma das docentes relata, quase como uma confissão: “O planejamento que nós fizemos foi no Projeto Sala de Educador. Não vou te mentir não, foi aqui na Sala com a orientação da coordenadora, da diretora, tudo aqui junto nos orientando”. (P1F2<sup>a</sup>, abril, 2016).

Podemos compreender como a escola desenvolveu o Projeto Sala de Educador, estabelecendo relações entre os temas estudados, conforme apresentado nos quadros 6 e 7, e o trabalho de planejamento de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos professores. Ao desenvolver as atividades de planejar e elaborar projetos de ensino-aprendizagem estariam conseguindo realizar, em certo sentido, a transposição didática dos temas discutidos, um dos objetivos a ser atingido conforme Parecer orientativo para elaboração e desenvolvimento do PSE, abordados por nós no capítulo três desta dissertação.

Os professores participantes do PSE conseguem realizar o planejamento e desenvolver projetos pedagógicos com os estudantes, a partir dos temas/questões estudadas nos encontros de formação continuada. Uma das participantes da entrevista assim compreende esta ação: “A transposição didática nos deu isso. Acabou a temática, [...] todas as temáticas tinham atividade para fazer em sala de aula, então começamos a respirar prática e teoria, prática e teoria e direcionar o planejamento”. (PG2, abril, 2016).

A partir dos dados já analisados anteriormente, podemos trazer um exemplo de como se deu esse processo de apropriação do Sala de Educador por parte do coletivo de professores participantes da formação continuada. Podemos compreender essa apropriação do PSE pela escola analisada e as práticas decorrentes desse entendimento, em quatro etapas interdependentes. Na primeira etapa, temos o levantamento diagnóstico das principais dificuldades de ensino-aprendizagem realizado pelo grupo de professores que, nesse caso, trata-se do problema de leitura, eleito pelo coletivo como um tema/questão a ser enfrentada

pelo coletivo no PSE. Na segunda etapa, ocorre o estudo deste tema nos encontros de formação continuada, na busca por compreender as razões dessas dificuldades diagnosticadas para, a partir delas, elaborar ações que visem a sua superação. Do estudo e reflexão, chega-se à terceira etapa, que se dá no planejamento de atividades pedagógicas, seja na forma de projetos e/ou de sequência didática a serem desenvolvidos pelos professores, junto aos alunos. Na quarta etapa, realiza-se o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas com os alunos em sala de aula.

Diante do que temos analisado e compreendido desse processo, a escola não avançou para o que poderíamos nomear como quinta etapa, decorrente das quatro etapas anteriores, que seria a avaliação diagnóstica e formativa para saber se houve avanços, no sentido de superar as dificuldades de ensino-aprendizagem que queriam ver superadas.

Podemos considerar, a partir do que temos analisado, que essa apropriação do caminho metodológico se deu por parte das gestoras e de algumas professoras representantes de cada ciclo do ensino fundamental. Não podemos afirmar que todos os professores, participantes do PSE, tenham construído essa mesma apropriação de como se dá a formação continuada na escola que estamos a pesquisar. Mas essas práticas de formação e planejamento das atividades pedagógicas têm contribuído para a reflexão do coletivo de profissionais da escola sobre a relação dialética da teoria com a prática, como bem refletiu a fala da PG2, citada anteriormente, ao dizer, “começamos a respirar prática e teoria”. Como afirma Ghedin,

[...] não existe teoria sem prática e nem prática alguma sem teoria. O que acontece é que, por conta de uma percepção alienada, não se percebe a sua dialética. Teoria e prática se realizam como práxis ao se agir conscientemente de sua simultaneidade e separação dialética. (GHEDIN, 2012, p. 152).

Compreendemos esse processo vivenciado pela escola como sendo dialético, na medida em que é possível identificar o movimento “prática-reflexão-práxis”, nas ações de formação continuada que temos analisado.

Tanto os documentos que temos analisado, como também as falas dos sujeitos desse processo, revelam que as práticas de formação continuada se dão através de estudos e reflexões sobre temas/questões voltados para a melhoria da prática docente, que têm como alicerce os dados de diagnósticos relacionados aos problemas de ensino-aprendizagem. Estes se apresentam como desafios a serem superados pela escola, enquanto instituição que reflete sobre essas necessidades e na busca de atendê-las, desenvolve o Projeto Sala de Educador,

realizando estudos e reflexões sobre suas demandas formativas, estabelecendo relações com a necessidade de melhorar as práticas pedagógicas docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de dissertação sobre *Práticas de formação continuada de professores da educação básica: Projeto Sala de Educador*, foi motivado por algumas indagações sobre a política de formação continuada implementada pelo Estado de Mato Grosso, na rede estadual, tais como: Como a escola assume, desenvolve e ressignifica o PSE? O projeto de formação continuada, Sala de Educador, contribui com os processos de planejamento do trabalho pedagógico e possibilita a constituição de coletivos de professores mais autônomos para atuar nos contextos de práticas pedagógicas próprias? Guiado por esses questionamentos, tomamos como objetivo principal analisar o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador, enquanto política e prática de formação continuada e as possíveis relações com a constituição do trabalho coletivo dos profissionais da educação em uma escola estadual do município de São Félix do Araguaia – MT.

Ao estudar as reformas das políticas públicas educacionais, empreendidas a partir dos anos de 1990, passamos a compreender o contexto das políticas de formação continuada implementadas no Estado de Mato Grosso. Analisamos as políticas para a formação continuada no Estado de Mato Grosso mais concretamente, a partir da criação do CEFAPRO, que visa atender às demandas por formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Em 2004, foi instituído o programa de formação continuada denominado inicialmente Projeto Sala de Professor, e no ano de 2010, passou a ser nomeado como Projeto Sala de Educador. Sob a orientação dos centros de formação – Cefapros, o referido programa foi implementado nas escolas da rede estadual de ensino. O referencial teórico-metodológico que embasava o projeto de formação era fundamentado em autores como: Nóvoa (1999a; 1999b; 2001), Imbernón (2001), (2009), (2012), Pimenta (2012) e Alarcão (2011), que defendem tomar a escola como centro e conteúdo da formação continuada, considerando os contextos das práticas docentes, para, de forma colaborativa entre os pares, superar, a partir da reflexão crítica, os desafios de ensino-aprendizagem. Coerente com esse referencial, as escolas eram orientadas a elaborar e desenvolver o PSE a partir da realização de diagnósticos, para identificar e realizar a formação continuada, considerando suas próprias necessidades formativas. Para além destas, a SEDUC “indicava” o estudo das políticas educacionais,

traduzidas nos diferentes programas e projetos educacionais (PCNs, Projeto Escola Ciclada, Ensino de nove anos, Orientações Curriculares, entre outros).

Esta contextualização nos permitiu compreender a política de formação continuada implementada pelo estado de Mato Grosso nesses dez anos do desenvolvimento do PSE e os princípios e as bases teóricas que sustentam essa política.

As análises realizadas dos dados documentais e de campo nos permitem afirmar que a maioria dos professores pesquisados, participantes da formação continuada, compreendem o PSE como espaço de socialização e reflexão sobre os problemas de ensino-aprendizagem e que, a partir dessas reflexões, realizam o planejamento do trabalho ou do projeto pedagógico a ser desenvolvido de forma coletiva.

Nesse sentido, o espaço da formação tende a possibilitar um comprometimento da equipe de profissionais da escola, como se pode ver na resposta de alguns sujeitos: “[...] se tem algum problema, cada professor vê o que está acontecendo, traz para discutir entre todos”. (P1F1<sup>a</sup>, Abril, 2016). “[...] é no Sala de Educador que a gente vai buscar para solucionar os problemas”. (P1F3<sup>a</sup>, Abril, 2016). Essa compreensão construída pelos professores se assemelha às ideias defendidas por Nóvoa (2001), Imbernón (2010) e Alarcão (2011) quanto aos conceitos de escola reflexiva e da formação continuada centrada na escola. Esses autores defendem ainda que as experiências de formação continuada devem possibilitar o desenvolvimento de projetos pedagógicos que possibilitem mudanças nas práticas docentes. As práticas de formação que analisamos explicitaram os projetos pedagógicos planejados de forma coletiva no espaço do PSE, culminando com o desenvolvimento desses projetos junto às turmas de estudantes da escola.

Quanto à participação dos sujeitos no desenvolvimento da formação continuada, as análises mostraram o comprometimento da equipe gestora na articulação, planejamento e coordenação da formação, o que pode nos levar a inferir que, essa forma de atuar influencia e contribui para que haja maior envolvimento dos professores nas atividades coletivas de estudo e planejamento, realizados nesse espaço do PSE. Contudo, vale registrar que as análises indicam que essa forma de participar e desenvolver atividades no espaço da formação teve seu início no ano de 2013, momento em que a escola estudou e desenvolveu a primeira experiência de organização do ensino por meio do planejamento por Complexo Temático (CT), proposto nas Orientações Curriculares. Foi dessa experiência de estudar o conceito e os pressupostos teórico-metodológicos do CT no PSE que a escola passou também a desenvolver

práticas de planejar coletivamente o trabalho pedagógico. Esse momento é apontado nas análises das entrevistas e nos relatórios avaliativos do PSE de 2013, 2014 e 2015, como a linha divisória a partir da qual os professores conseguiram ressignificar o PSE e as práticas que aí se desenvolveram.

Ao analisar o procedimento de elaboração do PSE de 2015, foi possível verificar que a escola elaborou o projeto de formação continuada, considerando as indicações do Parecer Orientativo 2015, emitido pela SEDUC. Constatamos, por meio da análise do PPP 2015 da escola e do relatório avaliativo do PSE de 2014, que a instituição considerou os diagnósticos presentes nesses documentos para organizar as temáticas que seriam estudadas na formação, bem como os dados das avaliações externas. Também foi possível identificar que o PSE 2015 foi desenvolvido considerando as demandas apresentadas. Os PSE dos anos analisados revelam, por um lado, os temas que a escola elencou para estudo, e por outro, a agenda de demandas prioritárias da SEDUC. Essa situação é reforçada nas falas das professoras entrevistadas, quando dizem que a SEDUC pediu que a escola elaborasse o PPP olhando para os dados das avaliações externas e que articulasse a implementação das Orientações Curriculares nos planejamentos pedagógicos, por meio da formação continuada. Esses procedimentos adotados para a elaboração do PSE nos levam a concluir que o coletivo de docentes compreende a dinâmica do trabalho de elaboração e planejamento do Sala de Educador, conforme as orientações recebidas da SEDUC/CEFAPRO.

O desafio assumido pelo coletivo de professores participantes da formação continuada é o de conciliar as demandas por formação, oriundas da política de educação do estado de Mato Grosso, com as demandas próprias da escola. No enfrentamento desse desafio, a escola se apropria e ressignifica a política de formação institucionalizada por meio do PSE. Nesse movimento dialético, a equipe gestora e professores assumem as orientações da SEDUC/CEFAPRO e as ressignificam em função de responder às suas próprias demandas formativas. Ao fazer isso, se apropriam, com certa autonomia, das políticas e das práticas de formação continuada, sem abrir mão de exigir responsabilidade do Estado quanto ao apoio e assessoria à escola na implementação das políticas educacionais. Essa exigência pode ser exemplificada quanto à solicitação por parte da escola, para que o CEFAPRO se fizesse presente nos encontros de formação continuada para contribuir com os estudos, discussões e com os momentos de planejamento por área do conhecimento. Nesse sentido, é a escola que se dirige ao CEFAPRO, rompendo, de certa forma, com as práticas do centro de formação de agir sobre a escola, para o de agir com e a partir das demandas da escola.

Quanto ao conteúdo da formação continuada, podemos concluir que a escola estuda os temas propostos para o PSE e, a partir dos estudos, planeja coletivamente o trabalho pedagógico a ser desenvolvido com os alunos. Temas como a compreensão das avaliações externas são estudados, para depois elaborar ações de intervenção junto aos alunos. Essas ações e/ou projetos são planejadas pelo coletivo no espaço do PSE, o que nos leva a compreender que a escola, a partir de seus contextos de atuação, consegue em algum nível de compreensão, articular de forma significativa teoria e prática nas ações de formação continuada. Ao compreender esse movimento dialético da teoria com a prática, ocorre o que Ghedin (2012) chama de práxis, o agir consciente, ou melhor, com o conhecimento de como se dá a interdependência dialética entre prática-teoria-prática da formação continuada, no contexto da escola.

Compreendemos, com essas experiências de práticas de formação continuada analisadas, que os professores conseguem estabelecer algumas relações significativas entre a teoria e a prática no desenvolvimento de suas ações pedagógicas. Nessa direção, vão constituindo a sua autonomia no processo formativo enquanto escola, pelo trabalho coletivo de planejamento das atividades pedagógicas no espaço do PSE.

A partir das análises realizadas, podemos afirmar que o PSE desenvolvido pela escola investigada procura atender aos objetivos da política de formação continuada, expressos nos documentos oficiais, emitidos pela SEDUC/MT para orientar as escolas na elaboração e desenvolvimento da formação continuada.

A escola realiza a formação continuada considerando demandas formativas, fazendo um estudo das temáticas pertinentes aos problemas elencados no PSE e elabora, a partir desses estudos, planos e projetos pedagógicos coletivamente, para serem desenvolvidos com todos os alunos da escola. Do resultado desse movimento dialético da reflexão para a prática, são realizadas avaliações dos projetos pedagógicos desenvolvidos no espaço da formação continuada, possibilitando reflexão crítica coletiva sobre as ações desenvolvidas.

As práticas de formação continuada realizadas pela escola evidenciam que o coletivo de docentes conseguiu avançar quanto aos objetivos do PSE já referendados e, quanto ao fortalecimento da organização e planejamento coletivo do trabalho docente, aproxima-se do princípio da escola reflexiva apregoado por Alarcão (2011).

A escola, enquanto coletivo de professores, consegue refletir coletivamente sobre temas/questões que tratam dos desafios e dificuldades relacionadas às práticas pedagógicas.

Esta reflexão coletiva coloca em movimento os processos de planejamento, elaboração e desenvolvimento dos projetos pedagógicos junto aos discentes.

O planejamento que ocorre nesse espaço formativo é fruto dos estudos e reflexões coletivas realizadas nos encontros de formação continuada sobre temas/questões que a escola, como um coletivo, se propôs a investigar. A escola se apropriou e ressignificou o espaço da formação continuada como lugar também de planejar coletivamente, ações e projetos didático-pedagógicos.

Podemos inferir da análise das práticas de formação continuada desenvolvidas pela escola pesquisada, que o coletivo de professores, ao se apropriar da política de formação, ressignificando-a, em seus contextos de atuação, visando alterar os processos de planejamento coletivo do trabalho pedagógico, está constituindo a sua autonomia no desenvolvimento do Projeto Sala de Educador.

A prática de pensar o planejamento do trabalho docente integrado às ações de formação continuada evidencia um esforço desse coletivo de professores, enquanto escola, de articular teoria e prática no/para o contexto de suas práticas, enquanto escola que reflete, inserida nesse contexto, com suas limitações e possibilidades (materiais e humanas), com as quais tem de lidar cotidianamente no desafio de fazer uma educação democrática, inclusiva e de qualidade social para todos os que a frequentam.

No momento em que desenvolvíamos esta pesquisa, o governo do Estado de Mato Grosso substituiu, por meio da Portaria nº 161/2016, o PSE pelo Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola – NDPE. Ainda que não seja objeto de estudo desta pesquisa, apresentamos algumas considerações sobre as principais alterações que esta proposta apresenta em relação ao Projeto Sala de Educador. O NDPE propõe a organização de dois grupos de estudos, sendo um composto por professores e coordenador pedagógico, o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica – PEIP e outro, Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais – PROFTAAE, que é constituído por profissionais não docentes e diretor da unidade escolar.

Consideramos não ser possível ainda analisar os impactos dessa mudança nas práticas de formação continuada das escolas. O que temos, concretamente, são as práticas de formação continuada desenvolvidas por meio do PSE, que às vezes encontram resistências dos profissionais da educação em função das proposições advindas do órgão central SEDUC/MT, que nem sempre coincidem ou atendem às demandas reais da escola. É nesse

espaço de tensão que o coletivo de profissionais da escola, planeja e desenvolve a formação continuada, buscando conciliar as temáticas apontadas pela SEDUC/MT e, suas próprias demandas e condições de realizá-las.

Mudanças nas políticas de formação geram mudanças de práticas formativas e, com isso, novas questões para investigação começam a se delinear: qual o impacto da mudança do processo de formação continuada? Que princípios e concepções sustentam a nova proposta? Que concepção de gestão? Que avaliação os educadores fazem dos 10 anos de PSE? Que avaliação a SEDUC fez para mudar a proposta?

Os projetos de formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso, encontram-se em processo de construção, e tem mobilizado diferentes experiências de práticas de formação por meio do desenvolvimento do PSE como as que analisamos nesta pesquisa. Portanto, faz-se necessário o desenvolvimento de constantes pesquisas que possam contribuir com a avaliação e efetivação de políticas de formação continuada que consigam atender as diferentes demandas formativas dos profissionais da educação.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; V. 8).

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka L. Garcia, Luciana Ache. Rio de Janeiro: 2005, Ed. DP&A.

ARROYO, Miguel. Reinventar e formar o profissional da educação básica. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani, SILVA, Jr. Celestino Alves (Orgs). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de Dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424compilado.htm)>. Acesso em 21/08/2016.

BOGDAN, N. R.; BIKLEN. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e os métodos**, Porto: PT: Porto Editora, 1994.

BUENO, Belmira, CATANI, Denice Bárbara, SOUSA, Cynthia Pereira de (Orgs). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

CAPES - **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Banco de teses e dissertações. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses>>. Acesso em: 20/07/2015.

CONCEICAO, Aline de Oliveira da. **A formação continuada de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: um diálogo necessário**. 106 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul PUCRS, 2011.

DAVIS, C. I. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. 129f.: Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita. São Paulo, 2011.

DRAIBE, Sonia. As políticas sociais e o neoliberalismo: Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. In: **Revista USP**, n. 17, março/abril/maio, 1993. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959/27690>>. Acesso em 12/01/15.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FIGUEIREDO, Aurenny Gomes Coelho. **A escola como espaço de formação pedagógica permanente do professor**. 134 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal De Mato Grosso – UFMT, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (colec. Leitura).

FREITAS, L. C. Materialismo histórico dialético. In: Seminário do setor de Educação do MST, Luziânia. **Anais do Seminário de Pesquisa MST**, Brasília: MST, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a

prioridade postergada. In: **Cadernos Cedes**. Unicamp, Campinas, vol. 28, nº 100 – Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em:  
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>>. Acesso em 08/01/2016.

ESTRELA, Maria Tereza. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GAMBOA, Sílvio Sanchez. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas, Práxis: 1998.

\_\_\_\_\_. "Análise da produção do conhecimento em educação: ampliação de sentidos e de desafios", "**Educação em análise**", 09/2013, ed. 1, Editora da Universidade de Passo Fundo, Vol.1, 2013 Disponível em:  
<<http://www.unicamp.br/anuario/2013/FE/DEFHE/DEFHE-0022.html>>. Acesso em: 31 Jul. 2015.

GENTIL, Heloísa Salles. **Formação Docente: no balanço da rede entre políticas públicas e movimentos sociais**. 136 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.63-92.

GHEDIN, Evandro. Professor Reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOBATTO, Marcia Regina. **Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: Um Olhar sobre a Área das Ciências da Natureza**. 138 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso Cuiabá/MT, 2012.

HADDAD, Cristhyane Ramos. **A hora atividade: espaço de alienação ou de humanização do trabalho pedagógico?** 194 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, 2011.

HERNANDES, Fernando. **A importância de saber como os docentes aprendem**. Porto Alegre: Artmed, Ano I (04): fev/abril, 1998 (Pátio Revista pedagógica).

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000 (Coleção Questões da Nossa Época: V. 77).

\_\_\_\_\_. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

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

JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento Epistemológico**. 7 ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992, p. 23 – 39.

KOPNIN, Pável Vassílievitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

LIMA, Roseli Ferreira. **Formação Continuada de Professores da Escola do Campo em Cáceres-MT: Identidades em Construção**. 185 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2013.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **Organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. Campinas, Editora RG, 2010.

MARQUES, Silvia Lucia Vasconcelos. **O Planejamento Participativo na Educação Básica: iniciativas, implicações e dificuldades na prática pedagógica**. 89 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILANESI, Irton (et. al.) (Org). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2008.

NOGUEIRA, Genialda Soares. **Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso – 1995 - 2005**. 147 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

NÓVOA, Antonio. O Passado e o Presente dos Professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999a.

\_\_\_\_\_. O Professores na virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan/junho, 1999b.

\_\_\_\_\_. **Professor se forma na escola**. São Paulo: Abril, Nova Escola (142): 13-15, maio, 2001.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador e reflexivo**. Disponível em: <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/serie/salto/entrevista/antonio-novoa>>. Acesso em: 12/04/2016.

MATO GROSSO (Estado). **Lei Complementar n. 50**, de 01 de outubro de 1998. Dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso. D.O. 1º.10.98. Mato Grosso MT, 01 out. 1998. Disponível em: <<http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=8405>>. Acesso em: 28 de julho de 2015.

MATO GROSSO (Estado). **Projeto Sala de Educador**. SEDUC/SUFP (Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica) – Cuiabá, 2011.

OLIVEIRA, Sonia Maria de. **As contribuições do Projeto Sala de Educador para o Ciclo de Alfabetização**: um estudo de caso. 185 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. (Trad. Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PISTRAK, Moiséi. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

ROCHA, Simone Albuquerque da. **Os professores leigos e o Proformação**: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. 312 f.: Tese (Doutorado em Educação), UNESP, Marília, SP, 2001.

RODRIGUES, Margarita Victória. Formação de Professores: uma política de qualificação ou desqualificação do trabalho docente? In: OSÓRIO, Alda Maria do Nascimento (Org.). **Trabalho docente**: os professores e sua formação. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. Autonomia e prescrição – formação contínua de professores em Mato Grosso. In: **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.13, n.26, p.11-23, jul./dez. 2007.

ROSSETO, Marisa Ester Aldecoa. **O planejamento educacional e a construção teórico-prática da autonomia do educador**. 84 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de São Paulo, 2012.

SANTANA, Cristina Fatima Pires Avila. **A política de formação continuada de professores e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho Prova Brasil**. 139 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009 p. 143-155.

SEDUC/MT. **Projeto Sala de Educador**. Parecer Orientativo nº 01/2013 SEDUC/SUFP (Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica) – Cuiabá, 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Sala de Educador**. Parecer Orientativo nº 01/2014 SEDUC/SUFP (Secretaria de Estado de Educação/Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica) – Cuiabá, 2014.

\_\_\_\_\_. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. MATO GROSSO/SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) – Cuiabá, 2010.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação continuada**: "O Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento. 134 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2014.

SILVA, Rosivete Oliveira da. **Política de Formação Continuada do Professor Formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica**. 134 f.:

Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá/MT, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAIS, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação de profissional**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, Graciete Maria. **A formação continuada de professores a distância em MT: o Programa Gestar e sua influência na prática docente**. 2009. 170 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

TRAUDI, Hoffmann. **Formação continuada de arte/educadores nos centros de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (2009- 2010)**. 106 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, Rosa Maria. **Nuevo rol docente: ¿ qué modelo de formación, para que modelo educativo?** In: Fundacion Santillana. Aprender para el futuro \_ nuevo de la tarea docente. Madrid: s/d. 1999.

TORRES, Rosa Maria. **Que (e como) é necessário aprender?:** Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares. 5ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

TROIAN, Thiélide Veronica da Silva Pavanelli. **A Escola organizada por ciclos de formação humana e a formação no projeto sala de educador**. 150 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis/MT, 2012.

VAZ, Marilza Jiacomini Rubinho. **Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: política de formação continuada em Mato Grosso**. 140 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2016.

XAVIER, Isaias de Oliveira. **A Política de Formação Continuada de Professores de Mato Grosso: Percepções de um Grupo de Professores/Formadores do CEFAPRO**. 2013 137 f.: Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá/MT 2013.

ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Formação docente e autorreflexão: práticas pedagógicas coletivas de si na escola**. 148 f.: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, 2012.

**APÊNDICE I**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Roteiro de Entrevista – Professores e gestores (Coordenação pedagógica e Direção da escola).**

Apresentação

Desde quando você participa de ações de formação continuada?

O que é o SE?

Você consegue identificar mudanças na escola ou na sua própria prática pedagógica que possam ser fruto do SE?

Como você vê a formação continuada desenvolvida no Sala de Educador?

Que trabalhos coletivos são desenvolvidos nessa escola? Como está organizada a formação continuada nessa escola? Em termos de tempo, quando ela acontece?

Quais os critérios que determinam a escolha dos temas para os estudos no SE?

Qual é o papel dos sujeitos que estão envolvidos na formação? Do diretor, do coordenador, dos professores, dos técnicos, do Cefapro?

Que tipo de ações são desenvolvidas no SE? Você poderia citar algumas ações que são desenvolvidas no SE e se elas estão relacionadas com as atividades que são desenvolvidas pela escola como um todo?

Quais as contribuições do projeto SE para o funcionamento da escola como um todo? Para as práticas pedagógicas, para a gestão, para o planejamento pedagógico e para o trabalho coletivo?