

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CAMPUS DE SOROCABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DINAHMARA HILD RIBEIRO LEÃO

A Formação Continuada de Professores Formadores do Cefapro de Barra do Garças
(MT): um olhar sobre o processo formativo com enfoque
na construção de saberes profissionais

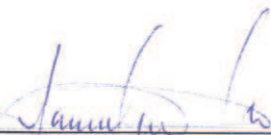
Sorocaba-SP
2014

DINAHMARA HILD RIBEIRO LEÃO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
FORMADORES DO CEFAPRO DE BARRA DO GARÇAS(MT):
UM OLHAR SOBRE O PROCESSO FORMATIVO COM
ENFOQUE NA FORMAÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS**

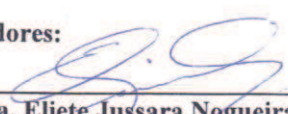
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação para obtenção do título
de mestre em Educação.
Universidade Federal de São Carlos.
Sorocaba, 26 de Agosto de 2014.

Orientador:

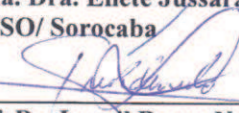


Prof. Dr. Fabrício do Nascimento
Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*

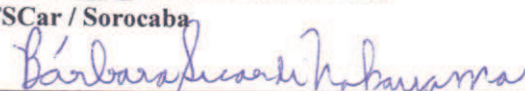
Examinadores:



Profa. Dra. Eliete Jussara Nogueira
UNISO/ Sorocaba



Prof. Dr. Ismail Barra Nova de Melo
UFSCar / Sorocaba



Profa. Dra. Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama
UFSCar/ Sorocaba

Ribeiro Leão, Dinahmara Hild.

R484f A formação continuada de professores formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT): um olhar sobre o processo formativo com enfoque na construção de saberes profissionais. / Dinahmara Hild Ribeiro Leão. -- 2014.
115- f. : 28 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos,
Campus Sorocaba, Sorocaba, 2014

Orientador: Fabrício do Nascimento

Banca examinadora: Eliete Jussara Nogueira, Ismail Barra Nova de Melo, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Bibliografia

1. Professores – Educação (Educação permanente). 2. Professores -
Formação. 3. Acompanhamento na formação de professores. I. Título.
II. Sorocaba-Universidade Federal de São Carlos.

CDD 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do *Campus* de Sorocaba.

DINAHMARA HILD RIBEIRO LEÃO

A Formação Continuada de Professores Formadores do Cefapro de Barra do Garças (MT): Um Olhar sobre o Processo Formativo com Enfoque na Construção de Saberes Profissionais Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba para a realização da defesa de Mestrado em Educação.

Área de Concentração: Educação:

Orientador: Prof. Dr. Fabrício do Nascimento

Sorocaba-SP

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família por todos os momentos importantes da minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas infinitas bênçãos a mim concedidas e aos meus professores, garantindo assim, esta significativa conquista.

À minha família, que viveram comigo, angústias, alegrias de cada etapa vencida. Compartilho esta vitória, principalmente com meus pais (Dirceu e Dereni), meus irmãos (Dhener e Dawson), meu esposo (César Leão) e meus filhos Ináh Nayá e César Augusto, dádivas divinas.

À Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba, estado de São Paulo, especialmente ao corpo docente do PPGEd/UFSCar, com os quais muito aprendi.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Fabrício do Nascimento, pessoa ímpar, de grande sabedoria, que pacientemente me conduziu nesta caminhada, minha admiração e eterna gratidão.

À Universidade Federal de Mato Grosso, especialmente às docentes: Prof^a Dra. Jorcelina Elizabeth Fernandes, Prof^a Dra. Maria da Graças Martins da Silva e Prof^a Dra. Tereza Christina Martins Aguiar Veloso, por me acolherem para cursar disciplinas eletivas junto ao PPGE/IE/UFMT, enquanto mestranda da UFSCar/Sorocaba-SP, foram momentos únicos que acrescentaram no trabalho de pesquisa.

A todos os profissionais da educação do Centro de Formação (Cefapro do Polo de Barra do Garças/MT), por proporcionar elementos fundamentais à atividade de pesquisa, meu carinho e meu sincero agradecimento.

Aos amigos que tive o privilégio de contar e confiar. Em especial aos bons amigos das cidades mato-grossenses de Cáceres e Cuiabá, bem como da cidade de Sorocaba-São Paulo, agradeço a Deus pelas amizades conquistadas por meio desse estudo.

RESUMO

RIBEIRO LEÃO, Dinahmara Hild. **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES FORMADORES NO CEFAPRO DE BARRA DO GARÇAS (MT): UM OLHAR SOBRE O PROCESSO FORMATIVO COM ÊNFASE NA CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS**. Sorocaba, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos – *Campus* de Sorocaba - São Paulo, 2014.

Este estudo tem como objeto de pesquisa a formação continuada de professores formadores do Centro de Formação do estado de Mato Grosso, com o objetivo de investigar como está constituído o processo formativo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso de Barra do Garças (Cefapro), com ênfase na construção de saberes profissionais. O estudo considerou o projeto de formação continuada em execução e contou com professores formadores como sujeitos de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas e para sua análise foram utilizados argumentos teóricos que inserem o debate sobre formação continuada de professores na discussão das políticas públicas para a educação, partindo do pressuposto de que a formação continuada integra as reformas educacionais no Brasil. Procurou-se compreender o processo formativo em diferentes dimensões e contextos, com embasamento teórico pautado em Nóvoa (1992, 1994, 1995, 1996, 2009), Marcelo García (1999, 2009), Imbéron (2002, 2009, 2010), Prada (1997, 2010), Tardif (2012), Freire (1979, 1982, 1996, 2001), entre outros. Considera-se que a formação continuada do Cefapro, enquanto proposta participativa, não se consolidou no espaço formativo para a construção de saberes profissionais pelos professores formadores. O desafio colocado à formação continuada do Cefapro está em atender a política educacional, avançando para além das limitações que esta coloca às práticas comprometidas com a transformação da sociedade.

Palavras-chave: formação continuada. Professores formadores. Saberes profissionais.

ABSTRACT

RIBEIRO LEÃO, Dinahmara Hild. **THE CONTINUING EDUCATION OF THE TEACHER TRAINERS IN THE CEFAPRO OF BARRA DO GARÇAS (MT): A LOOK UPON THE FORMATION PROCESS WITH EMPHASIS IN THE CONSTRUCTION OF PROFESSIONAL KNOWLEDGE.** Sorocaba, 2014 Thesis (Master in Education) - Faculty of Education, Federal University of São Carlos - Campus de Sorocaba - São Paulo, 2014.

This study has as object of research the continuing education of the teacher trainers of the Training Centre of the State of Mato Grosso (CEFAPRO), aiming to investigate how the training process is composed in the Cefapro of Barra do Garças, with emphasis in the construction of professional knowledge. The study considered the continuing education process in progress and the teacher trainers were used as research subjects. The data were collected through interviews and theoretical arguments were used for their analysis to introduce the debate on the continuing education of teachers in the public policies for education, assuming that continued education includes the educational reforms in Brazil. We sought to understand the formation process in different dimensions and contexts, with theoretical foundation based on Nóvoa (1992, 1994, 1995, 1996, 2009), Marcelo García (1999, 2009), Imbernon (2002, 2009, 2010), Prada (1997, 2010), Tardif (2012), Freire (1979, 1982, 1996, 2001), among others. It is said that the continued formation of the Cefapro as a participatory proposal did not consolidate its training room for the construction of professional knowledge by the teacher trainers. The challenge for the continuing education of the Cefapro is to meet the educational policy, advancing beyond the limitations that it addresses to the practices committed to the transformation of the society.

Keywords: continuing education. Teacher trainers. Professional knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Localização em mapa dos municípios pertencentes ao polo do Cefapro de Barra do Garças.

Ilustração 2: Grupo Pedagogia, na formação continuada do Cefapro de Barra do Garças/2013.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Termos empregados para a formação continuada de docentes.

Quadro 2: Síntese dos objetivos dos planos de estudos específicos propostos para a formação continuada das áreas de atuação do Cefapro de Barra do Garças – Ano 2013.

Quadro 3: Síntese da caracterização dos sujeitos de pesquisa, professores formadores do Cefapro de Barra do Garças.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

CPP – Coordenadoria de Política Pedagógica.

FCP – Formação Continuada de Professores.

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PA - Plano Anual.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPDC - Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro.

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

SEED - Secretaria de Educação a Distância.

SUFP – Superintendência de Formação Profissional.

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: MÚLTIPLOS CENÁRIOS FORMATIVOS.....	16
1 Arcabouços Legais para a Formação Continuada de Professores	16
1.2 A Formação Continuada de Professores em Serviço.....	18
1.3 O Desenvolvimento Profissional Docente.....	22
1.4 No Contexto das Políticas Públicas Educacionais: A Formação em Mato Grosso.....	24
1.5 A Experiência da Pesquisadora na Formação Continuada de Professores	27
CAPÍTULO II: O TRABALHO FORMATIVO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE MATO GROSSO: PROBLEMATIZANDO O TEMA E APRESENTANDO A PESQUISA.....	31
2.1 (Re)Significando o Processo Formativo do Cefapro	31
2.2 A Caracterização do Cefapro – Polo de Barra do Garças	33
2.3 O Desenvolvimento do Projeto “Sala de Formador”	39
2.4 Um Olhar sobre a Formação de Formadores de Professores	44
2.5 A Construção de Saberes Profissionais pelos Formadores do Cefapro.....	46
CAPÍTULO III: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	50
3.1 Justificativa pela escolha do tema e apresentação do objeto de pesquisa	50
3.2 Objetivos e Percurso Metodológico.....	50
3.3 Instrumentos de Geração de Dados e Sujeitos de Pesquisa	52
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA	56
4.1 A Constituição do Profissional Professor Formador.....	56
4.2 As percepções dos formadores de professores sobre o processo formativo.....	60
4.3 Os saberes construídos pelos formadores no âmbito da formação continuada	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	75
BIBLIOGRAFIA	80
ANEXOS	82
ANEXO I: Roteiro de Entrevista Gravada com os Professores Formadores	83
ANEXO II: Termo de Consentimento	84
ANEXO III: Orientativo Sala de Educador - SUFP/SEDUC-MT - 2013	85
ANEXO IV: Projeto Sala de Educador - SUFP/SEDUC-MT - 2011.....	91

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa analisa a formação continuada de professores formadores do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (doravante Cefapro), polo de Barra do Garças, uma das quinze unidades administrativas criadas em polos estratégicos do estado, com o papel de desenvolver a política educacional de formação continuada dos profissionais da educação básica.

A proposta de pesquisa surge da inquietação de experiências vivenciadas pela pesquisadora atuando no Centro de Formação, como coordenadora de formação continuada. Por acreditar na formação continuada como uma ferramenta para a transformação da educação e coordenar o processo formativo por um período de quatro anos e oito meses, além de conhecer outras realidades de Cefapros do estado, investigou-se a formação continuada oferecida pelo Centro de Formação com um olhar para a construção de saberes profissionais, uma vez que estes fundamentam e orientam práticas educativas.

Nesse processo, a formação continuada está concebida como uma atividade profissional docente que envolve saberes específicos que provêm do próprio exercício da profissão, e se dá numa inter-relação dialógica entre a prática e a teoria.

A partir dessa experiência, na perspectiva de uma formação continuada reflexiva, concorda com Saviani (2000, p. 23), “refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado”. Entendendo o trabalho formativo realizado pelo Cefapro como dinâmica de formação para a formação, com isso há encontros e desencontros para um trabalho processual, visando (re)significar a experiência, torná-la relevante na busca incessante pela e para a construção de uma cultura participativa e que esta se faça presente também nas escolas públicas.

No contexto da educação pública, com foco nas políticas educacionais em âmbito estadual, discorre-se sobre a formação continuada com diretrizes articuladas com a LDB (Lei nº 9394/96), as políticas educacionais nacionais e a existência dos Centros de Formação no estado de Mato Grosso.

Essa formação caracteriza-se como um processo contínuo e a instituição como o lugar de formação continuada. A discussão ancorou-se em concepções sobre saberes construídos pelos sujeitos, entendidos, nesta pesquisa como o sujeito pensante que não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto, não havendo um “penso”, mas um “pensamos”, conforme afirma Freire (1979b).

Desse modo, considera-se que é no exercício de sua prática pedagógica, no conhecimento com o meio de trabalho e nas suas relações que o docente também aprende a ser professor formador. Sendo assim, procurou-se, nesta pesquisa, descrever e analisar como está constituído o processo de formação continuada no Cefapro de Barra do Garças, com ênfase na construção de saberes profissionais.

Compreende-se como saberes profissionais, no que tange ao trabalho docente, o conjunto de saberes dos professores, aplicados em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar seu ofício. (TARDIF, 2012). Esses saberes são definidos pelo autor como: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Ainda, enfatiza Tardif (2012, p. 15) “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-los em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem”.

Desta maneira, pensar sobre o trabalho do professor formador possibilita conhecer a natureza desses saberes a partir da prática, manifestados no trabalho político-pedagógico dos Cefapros, que primam essencialmente pela formação continuada de profissionais da educação básica junto às escolas públicas da rede estadual de ensino.

Há uma importante função dos Cefapros - a formação continuada dos profissionais da educação básica e neste contexto está instituída a formação do professor formador, a qual fomenta a conscientização e a complexidade do tornar-se “professor formador”, cuja essência de sua função docente centra-se no ensino e na relação teoria-prática.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa, especificamente como um estudo de caso. O estudo de campo realizou-se no Cefapro de Barra do Garças, sendo os sujeitos da pesquisa cinco professores formadores, concursados na rede estadual de ensino, que após passarem por um processo seletivo, atuam no Centro de Formação.

Nesse processo, o Cefapro de Barra do Garças busca o desenvolvimento profissional dos servidores públicos, trabalho que está em consonância com a política educacional de formação continuada do estado por meio do Projeto “Sala de Educador” (Anexo IV), esta nova denominação foi proposta pela Superintendência de Formação Profissional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SUFP/SEDUC-MT) para o Projeto de Formação Continuada das unidades escolares da rede estadual de ensino, em substituição à denominação anterior, Projeto Sala de Professor.

Por isso, a pesquisa apresenta como problemática o **processo de formação continuada dos profissionais formadores de professores no âmbito do Centro de Formação de Barra do Garças e que saberes inerentes à docência esses profissionais vêm construindo a partir da formação vivenciada no Cefapro.**

Objetiva-se, portanto, analisar como está constituído o processo de formação continuada com enfoque na construção de saberes profissionais pelos professores formadores do Cefapro. Inicialmente, a esses professores formadores foi feita a apresentação do projeto de pesquisa, pois a pesquisadora pertence àquele contexto de trabalho.

Por ter atuado como formadora de professores formadores, enquanto coordenadora do Cefapro, por meio do Projeto Sala de Formador¹, traz sua inquietação para a realização desta pesquisa, o que justifica a escolha pelo tema.

As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro com questões semiestruturadas, elaborado pela pesquisadora, procurando verificar a constituição profissional do formador de Cefapro e o que este pensa da sua formação continuada, bem como que saberes profissionais, vêm construindo. As entrevistas foram autorizadas, gravadas e transcritas parcialmente, sendo as informações separadas em três categorias de análise: a constituição profissional dos professores formadores, a percepção dos formadores sobre o processo formativo do Cefapro e os saberes construídos pelos formadores de professores no âmbito da Formação Continuada vivenciada no Cefapro.

O trabalho de pesquisa está organizado em quatro capítulos. O primeiro traz o arcabouço legal para a formação continuada de professores no Brasil, com foco na formação de professores em serviço e à luz de autores com referenciais teóricos e contribuições nas últimas décadas sobre este tema.

O segundo capítulo caracteriza o trabalho formativo dos Centros de Formação do estado, tendo como objeto de investigação o Cefapro do polo de Barra do Garças, o qual atualmente atende dezesseis municípios e sessenta e duas unidades escolares estaduais. Contexto este que se destaca principalmente pelo trabalho de acompanhamento aos projetos de formação continuada das unidades escolares estaduais enquanto polo, além do desafio de pensar em ações próprias, visando o fortalecimento das políticas educacionais de Mato Grosso para a educação básica.

O terceiro capítulo apresenta a construção da pesquisa, utilizando os pressupostos e subsídios teóricos de Lüdke e André (1986) inerentes à técnica de estudo de caso, por considerar que a formação continuada do Cefapro de Barra do Garças caracteriza-se como uma situação singular particular.

No quarto capítulo são analisados os resultados da pesquisa, sendo estabelecidas as seguintes categorias de análise: *a constituição do professor formador de Cefapro; as percepções dos professores formadores sobre o processo formativo do Centro de Formação; os saberes construídos pelos formadores na formação continuada do Cefapro.*

Assim, este estudo busca apontar perspectivas para uma formação continuada participativa com foco na construção de saberes profissionais pelos professores formadores. Por isso concordamos com Freire (1979 a, p.26), ao indicar que “o trabalhador social, como homem, tem que fazer sua opção, aderindo à mudança que ocorre no sentido da verdadeira humanização, do contrário, ficará a favor da permanência”.

¹ Denominação do Projeto de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Cefapro de Barra do Garças-MT.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: MÚLTIPLOS CENÁRIOS FORMATIVOS

Neste capítulo, busca-se refletir a formação continuada de professores no Brasil, a partir de arcabouços legais com foco na formação de professores em serviço e à luz de teóricos que discutem este tema. Com vistas ao desenvolvimento profissional docente, evidenciando no contexto das políticas públicas educacionais a formação em Mato Grosso e considerando a experiência da pesquisadora na formação de professores.

1.1 Arcabouços Legais para a Formação Continuada de Professores

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um marco significativo nas questões educacionais, culminando com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96, e a preconização do PNE - Plano Nacional de Educação. Por isso, a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios brasileiros, passa a estabelecer as diretrizes, os objetivos e as prioridades educacionais, organizando sistematicamente as políticas e ações públicas de educação.

Em relação às prioridades estabelecidas, tanto no Plano Nacional de Educação (PNE) quanto no Plano Decenal de Educação (PDE), uma das metas é a valorização docente, ou seja, o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, o aperfeiçoamento profissional continuado, bem como, o licenciamento periódico remunerado para esse fim, o piso salarial profissional, a progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho, o período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho e ainda as condições adequadas para o exercício profissional.

No que diz respeito a essa valorização, a ênfase dada nesta pesquisa incide sobre a formação continuada de professores formadores em serviço.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 21 e 22), os anos de 1990 caracterizam uma década nova “[...] marcada pelo signo da formação contínua de professores, representando uma oportunidade histórica para a instauração de dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais”.

No entanto, nesse período ocorreu, como aponta Giroux:

[...] uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas devido ao desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizavam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula (GIROUX, 1997, p. 158).

Acrescenta ainda o autor, “[...]este tipo de racionalidade instrumental encontra uma de suas expressões historicamente mais fortes no treinamento de futuros professores[...]” (GIROUX, 1997, p. 159).

Merece destaque pela relevante mudança do cenário educacional brasileiro daquela década, a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). A Lei nº 9.424/96, ao dispor sobre esse fundo, estabeleceu que Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam organizar o plano de carreira e a remuneração do magistério público.

Há desafios a serem enfrentados em relação à formação continuada, entre esses o rompimento com a visão fragmentada de formação em serviço promovida pelas secretarias de educação e as dificuldades encontradas pelos profissionais da educação que procuram se qualificar em serviço. Nesse sentido, pensar o complexo educacional, a partir das práticas educativas desde os primeiros anos de profissão torna-se instigante. E, estar na profissão docente, faz-nos concordar com Oliveira (2010, p.20):

[...] talvez pudéssemos compreender a história dos trabalhadores da educação como um movimento resultante desta ambiguidade, de luta pela obtenção de um *status* profissional, mas usufruindo-se da condição de servidores públicos. Ou, ainda, como a história de pretensos profissionais que foram se tornando funcionários públicos e que passaram a organizar-se na defesa de seus interesses, lutando contra alguns obstáculos que se interpuseram à condição de maior liberdade e autonomia no exercício do seu trabalho.

Todavia, no cenário sócio, político e econômico, a partir da década de 1990, as mudanças também por meio da formação continuada dos profissionais da educação contam com arcabouços legais que oferecem as bases para a elaboração, execução-avaliação de políticas públicas para a formação e valorização dos profissionais da educação.

A permanência dos princípios estabelecidos pela legislação vigente instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, entre outras ações políticas, como a elaboração de planos estratégicos participativos para a formação, com foco no fortalecimento do regime de colaboração entre União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Assim sendo, para o trabalho com os profissionais da educação básica das escolas estaduais de Mato Grosso, torna-se relevante considerar a formação continuada em serviço dos professores formadores do Centro de Formação, conforme determinação interna da SEDUC-MT, a partir da

implantação do Programa Sala de Professor ² que culminou no Projeto Sala de Educador (Anexo IV), nova denominação pela SEDUC-MT em 2011.

1.2 A Formação Continuada de Professores em Serviço

Para melhor compreender a constituição de processos de formação continuada de professores, torna-se necessário situar esta questão em um contexto amplo e fazer uma reflexão acerca de estudos que tratam de formação de professores.

Nesse sentido, entende-se formação continuada como processo contínuo, pois ser profissional requer ser capaz de aprender sempre. Cabe ainda, afirmar que formação continuada em serviço, está compreendida como ação essencial para o desenvolvimento profissional.

Prada (2009), ao analisar as experiências de formação continuada de professores em serviço de quatro países (Brasil, Chile, Colômbia e Espanha), aponta em relação às políticas de formação continuada de professores, que estas são similares, considerando seus objetivos, propósitos e metodologias, frisa ainda que:

[...] o mais comum é delegar esta formação às universidades, mas estas não conseguem resolver necessidades e interesses. Porém, o problema não está centrado apenas nas práticas das universidades, mas também no sistema educativo como um todo e nas diversas instituições sociais. Existem numerosas experiências, com riqueza de conhecimentos, em cada país que podem ser aproveitadas para gerar outras novas a partir das aprendizagens que surgem de seus contrastes (PRADA, 2009, p.97).

O autor constata aspectos consideráveis da formação continuada em serviço. Muitos deles, ainda estão presentes nas práticas de formação continuada, dentre estes, destacamos:

- a) Há uma crença exagerada na “qualificação profissional” como meio para melhorar a qualidade da educação e esquece-se da existência de muitos outros fatores;
- b) A “qualificação de professores” tem que ser complementada, entre outros fatores por políticas que em educação garantam a reorganização do aparelho administrativo, estímulos aos professores, disponibilidade de recursos financeiros e materiais, planejamento participativo;
- c) Os documentos de políticas educacionais enunciam fundamentos teóricos importantes para produzir mudanças na educação; fazem críticas às práticas educativas, tais como “educação

² Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica de Mato Grosso, que originou o nome “Sala de Professor” nos projetos de formação continuada das escolas da rede pública estadual.

bancária”, no entanto, quando relacionados esses fundamentos com as atividades que desenvolvem estas mesmas, pode-se observar a utilização de metodologias mais interessadas em passar informações para os professores do que na construção de conhecimentos baseados nas suas experiências;

- d) Os professores, nas diferentes experiências, demonstram interesse em melhorar seu exercício docente. Porém, é necessário que estes profissionais tenham condições de atingirem seus objetivos. O que não significa simplesmente dar nomes ou sugerir temas para serem tratados nas atividades de formação. São necessárias condições políticas, econômicas, de tempo e espaço favoráveis;
- e) Participar não é uma consulta de opinião. A participação implica em poder tomar decisões. Aos professores cabe a responsabilidade de decidirem os caminhos da sua formação, principalmente se esta pretende mudanças no seu exercício profissional cotidiano. Isso requer um trabalho coletivo, entre os diferentes níveis organizacionais. É preciso criar um espaço onde existam relações de respeito mútuo dos saberes. Um fórum de decisões onde a democracia seja uma prática constante e não se tenha lugar para a imposição de ideias próprias das práticas autoritárias.

Prada (1997) apresenta algumas das diferentes expressões que são mais utilizadas na denominação dos programas de formação continuada docente com o objetivo de ampliar essa compreensão, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Termos empregados para formação continuada de docentes:

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p. 88-9).

Em relação aos termos apresentados no quadro acima, discordamos da definição sobre o termo “desenvolvimento profissional”. Entendemos esse termo, muito mais amplo, justamente por considerá-lo um processo concomitante ao desenvolvimento pessoal e institucional. Sobre isso, comungamos com Marcelo Garcia (2009, p. 10), afirma o autor, “[...] o conceito de desenvolvimento profissional docente tem vindo a modificar-se na última década, motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar [...]”.

Trata-se de um processo, que pode ser individual ou coletivo, que ocorre ao longo de toda a carreira, no qual os docentes vão se constituindo profissionais e construindo conhecimentos cada vez mais complexos e elaborados, tendo em vista a resolução de problemas inerentes à profissão.

Ainda, segundo Prada (2010), a formação contínua de professores requer *pesquisa coletiva* como um modo de formar pesquisando e pesquisar formando, porém, com fundamentos teóricos e metodológicos de pesquisa diferenciados, conforme as áreas de conhecimento, no sentido de valorizar os saberes dos professores e objetivar a construção no coletivo para atender aos interesses e às necessidades de todos os professores. Nesse sentido, entende-se como práxis necessária aos movimentos formativos (grifo nosso).

Silva (2009, p. 11) frisa que “[...] as atitudes autoritárias das estruturas de poder dificultam a construção de políticas de formação continuada de professores [...]”, quando tratam temas gerais e deixam de se envolver em parte com suas áreas de conhecimento atreladas à formação inicial.

Essa ideia vem ao encontro da concepção de Prada e Oliveira (2010) quanto às ações formativas de professores, as quais [...] “podem ser dificultadoras da construção e do desenvolvimento de políticas que realmente transformem tanto a educação como a Formação Continuada de Professores em Serviço [...]”. Acrescenta ainda, [...] “as práticas pedagógicas fundamentam-se no chamado rigor “científico”, cuja execução é chamada de participação, porém os professores são apenas executores de atividades programadas [...]”, pois suas necessidades formativas muitas vezes não são atendidas (grifos nossos).

Nesse sentido, Silva defende que:

Ao reconstruir uma nova concepção sobre tais relações [teoria e prática], eles [os professores] percebem que não se trata de denunciar ou de se autopunir por essas pseudo-incoerências; antes, *trata-se de compreender* como é que elas, professoras, no decurso de sua formação intelectual e profissional, têm incorporado e traduzido em sua prática pedagógica os elementos que compõem as teorias por elas estudadas, e de que modo tais elementos são relativizados, tematizados e reconceitualizados ao se cruzarem com aqueles que procedem da experiência individual e coletiva, e que passam igualmente por um processo de reelaboração (SILVA, 2009, p.19).

Esses autores enfatizam que as ações de alguns professores ou mesmo as ideias coletivas promovem caminhos para desenvolver processos que contribuam para a construção de uma cultura

participativa para a ação política na formação continuada de professores. Com relação à formação contínua, eles consideram que esta contribui para o melhoramento profissional por considerar importante o trabalho coletivo e as necessidades e experiências dos sujeitos ativos de própria formação.

Nesse sentido, a formação contínua está entendida como uma diretriz prioritária do desenvolvimento profissional e deve ser pensada do ponto de vista educacional nos níveis dos sistemas, federal, estadual e municipal.

No sentido de buscar respostas práticas para o enfrentamento do desafio que está na melhoria da qualidade da educação brasileira e que tem se apresentado para os governos, instituições formadoras, profissionais da educação, entidades sindicais e sociedade, pois há muitos debates que vinculam a qualidade do ensino com investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, evidenciando a necessidade da formação profissional se constituir em política prioritária dos governos.

1.3 O Desenvolvimento Profissional Docente

As discussões são crescentes em torno da formação de professores, tanto que nas últimas décadas concebem a formação continuada como um desenvolvimento de ações formativas voltadas às mudanças sociais, econômicas e culturais e a complexidade de cada contexto.

Nesse sentido, o processo formativo de professores formadores do Cefapro de Barra do Garças, faz pensar sobre o que aponta Marcelo Garcia (2009, p. 9) “[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, a nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores [...]”.

Documentos como: Formação Contínua de Professores do Ministério da Educação do Brasil (MEC, Boletim 13, Salto para o Futuro/TV Escola, Brasil, 2005, p. 3), onde Maria Isabel de Almeida afirma que há que se compreender a formação a partir da confluência entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. Acrescenta, ainda, que o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos por agentes educacionais que não vivenciam o cotidiano da escola.

Nesse contexto, o ensino público brasileiro passa a exigir dos profissionais da educação uma compreensão maior da profissão, com inúmeros debates sobre essa questão desde o século passado, tendo em vista a busca pela identidade profissional, que, conforme Marcelo Garcia (2009, p. 11), “[...] é uma reflexão necessária, uma vez que é através da nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e

queremos que nos vejam. É uma construção do seu eu profissional, que evolui ao longo da sua carreira docente [...]”.

Em relação ao trabalho profissional docente, vislumbra-se o trabalho de formação continuada do professor formador, destacando o que as autoras convidadas pela UNESCO e com o apoio do Ministério da Educação do Brasil, Bernadete Gatti³ (coordenadora do trabalho) e Elba de Sá Barreto⁴, elaboraram em documento denominado, Professores do Brasil: impasses e desafios, pois consideram:

Nesta concepção de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional. O processo de formação é definido como um movimento orientado a responder aos diversos desafios que se sucedem no que se poderia identificar como diferentes fases da vida profissional: o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional. As oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional. A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois modelos amplamente aceitos e difundidos na literatura educacional mais recente. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 203).

A pesquisa busca ressaltar o desenvolvimento profissional dos professores formadores do Centro de Formação de Barra do Garças, este ainda visto como um desafio. Para tal, prima-se pela confluência da pessoa do(a) formador(a), dos seus saberes e do seu trabalho, sendo respaldado pelos saberes de inúmeros professores atores e autores que integram os aglomerados nas escolas e que objetivam apreender os conhecimentos docentes necessários às suas constituições profissionais na educação.

A formação continuada possibilita elaborações fundamentais ao trabalho profissional. Trabalho este que faz considerar a necessidade de atuação na tomada de consciência de se constituir professor formador diante das múltiplas realidades sociais.

Nessa pesquisa, a busca por caminhos, provocaram impacto na maneira de conceber a carreira, passando a compreender a complexidade formativa com um olhar mais aguçado, porém percebendo a importância da formação continuada dos professores formadores como uma possibilidade para superação das dificuldades nas práticas educativas que passam por mudanças de concepções e pela transformação na educação.

De acordo com o que afirma Roldão:

³ Bernardete Angelina Gatti, Docente aposentada. Doutora em Psicologia pela USP/SP e Pós-doutora pela Université de Montréal e Pennsylvania State University. Atua como Pesquisadora Colaboradora na Fundação Carlos Chagas. Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

⁴Elba Siqueira de Sá Barretto, Pedagoga pela Universidade de São Paulo, Mestrado e Doutorado em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Consultora da Fundação Carlos Chagas e docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

[...] não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta do ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa *ação transformativa*, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. Ou seja, um elemento central do conhecimento profissional docente é a capacidade de mútua incorporação, coerente e transformadora, de um conjunto de componentes de conhecimento [...]. Esta capacidade de agregação implica, necessariamente, que cada um desses componentes tenha sido previamente apropriado com profundidade, mas vai para além dessa apropriação prévia, num processo de conhecimento transformativo (IDEM, 2007, p.100).

A autora revela, ainda, “[...] aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada, alimentada por velho e novo conhecimento formal, investigada e discutida com os pares, tudo isto numa prática coletiva de mútua supervisão e construção de saber inter-pares [...]”. (ROLDÃO, 2005, p. 100). Assim, o domínio da relação entre teoria e prática confere ao professor clareza sobre sua visão de educação e dos saberes que fundamentam sua prática profissional. Sem perder de vista que a formação continuada relaciona-se com três dimensões: o ser, o fazer e o pensar.

1.4 No Contexto das Políticas Públicas Educacionais: A Formação em Mato Grosso.

Mato Grosso, um dos estados brasileiros que compõem a região Centro Oeste do país, destaca-se mundialmente por suas riquezas naturais, como o Pantanal Mato-grossense.

No cenário educacional, o Estado investiu na criação de Centros de Formação, visando o desenvolvimento das políticas públicas educacionais, com iniciativas para um trabalho de formação continuada junto aos profissionais do ensino público da educação básica.

A Secretaria de Estado de Educação, no ano de 2010, publicou o documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso” que contextualiza a formação continuada aos profissionais da educação básica da rede estadual de ensino.

Esse documento apresenta os desafios a serem vencidos pela melhoria da qualidade da educação pública, bem como, apresenta um panorama da educação estadual e parte do princípio de que a responsabilidade pela garantia da formação continuada dos profissionais da educação básica, articulada à democratização da qualidade do ensino, é do poder público. Cita, também, as legislações que legitimam esse processo de formação no âmbito estadual.

A concepção expressa no documento prioriza a formação e as aprendizagens dos profissionais da educação da rede estadual de ensino, além de estar ancorada ao pensamento de autores como Nóvoa (1997); Mizukami (1998); Marcelo Garcia (1999) e Arruda-Monteiro (2003). A formação docente é

entendida como um *continuum* de desenvolvimento ao longo de toda a vida. Suas diretrizes estão articuladas com a LDB e com as políticas educacionais nacionais.

Destacam-se no cenário mato-grossense quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), sendo estas unidades administrativas da Secretaria de Estado de Educação. Esses Centros de Formação procuram tornar concretos os princípios da política do Estado, a qual está alicerçada na articulação da formação inicial com a prática escolar, na formação em serviço vinculada a uma prática de aprendizagem ao longo da vida e na formação do profissional capaz de realizar ações educativas em equipe.

A formação do educador, proposta por meio de documentos em Mato Grosso, prima-se por um processo permanente, entendendo uma construção, ao mesmo tempo individual e coletiva. Essa concepção permite aos profissionais refletirem sobre a própria prática educativa, reconhecendo inclusive que o desenvolvimento profissional está relacionado ao desenvolvimento da instituição escolar. Sendo assim, a formação dos profissionais da educação deverá enfatizar a escola como unidade básica de mudança e formação.

O documento acrescenta que a instituição escolar adquiriu um significado social muito mais amplo do que simplesmente aquele de transmissão de conhecimentos, exigindo uma profunda reflexão sobre a nova função pedagógica dos profissionais da educação. Nesse sentido, Zeichner (2008, p. 543) aponta:

[...] Existe ainda muito pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro. Ser desafiado e, ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social é importante para ajudar-nos a clarificar aquilo que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças. Mais pesquisas, na última década, usando uma lente sócio-cultural, focaram na importância das comunidades de prática no aprendizado docente [...], porém, a ênfase, em muitos lugares, ainda continua na reflexão individual dos professores.

Os profissionais assumem o papel de educadores no coletivo da escola e precisam construir a sua identidade profissional, como aponta uma análise histórica da implantação e fortalecimento dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros) e considera que por serem paulatinamente criados, também têm suas finalidades expressadas nos documentos legais.

Sendo a primeira finalidade dos Centros de Formação de Mato Grosso “[...] *desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação continuada para professores, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação [...]*” (MATO GROSSO, 2010, p.19).

Atualmente, os Cefapros têm como finalidade “[...] *desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede*[...]” (MATO GROSSO, 2010, p. 19).

No final de 2005 os Cefapros foram transformados em unidades administrativas da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Essa iniciativa materializou o compromisso do Estado como agente executor da política de formação continuada dos profissionais pública estadual de ensino. Numa concepção de trabalho em rede, os Cefapros representam o fortalecimento de uma política integrada de formação em serviço em pontos estratégicos do Estado.

Nesse contexto a formação continuada dos profissionais da educação lotados nos Centros de Formação para o trabalho formativo junto aos professores da educação básica estadual torna-se necessária. Por isso, destaca-se a importância de se ter clareza das funções das instituições públicas e suas implicações no complexo educacional e social.

Com vistas ao papel institucional dos Cefapros em relação ao contexto político-sócio-econômico cabe ainda, (re)significar conceitos e (re)avaliar preceitos teóricos e práticos, uma vez que, esse processo reflete a efetivação da política educacional de formação continuada do estado de Mato Grosso.

No entanto, há um entrelaçar dos movimentos do capital com as alterações no papel do Estado na gestão de políticas públicas, no padrão de produção do mercado e do trabalho, no padrão da educação, que operam na lógica do capitalismo com seus contextos, leis e contradições.

Embora, neste entorno está os movimentos do capital, como afirma Mezzáros (2002, p. 95) este “[...] é um modo singular de controle sociometabólico e, nessa qualidade – o que é muito compreensível –, é incapaz de funcionar sem uma estrutura de comando adequada [...]”. Acrescenta ainda o autor:

[...] hoje, ao contrário, enfrentar até mesmo questões parciais com alguma esperança de êxito implica a necessidade de desafiar o *sistema do capital como tal*, pois em nossa própria época histórica, quando a auto expansão produtiva já não é mais o meio prontamente disponível de fugir das dificuldades e contradições que se acumulam (daí o sonho impossível de se livrar do buraco negro da dívida “crescendo para fora dele”), o sistema de capital global é obrigado a frustrar todas as tentativas de interferência, até mesmo as mais reduzidas, em seus parâmetros estruturais (MEZZÁROS, 2002, p. 95), (Grifo do autor).

Esses processos referem-se à gestão de políticas públicas, gestão esta, entendida por Boneti (2007, p. 74) como “[...] o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações sociais [...]”.

Há uma sucessão de reformas na educação, sendo relevante considerar que há “[...] a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da minoria prepotente com as necessidades

da maioria desvalida, o que acaba favorecendo essa minoria, mantendo o dualismo estrutural na educação [...]” (FRIGOTTO, 2011, p. 246).

Ao passo que muitas são as reformas que culminam em nova abordagem de produção de conhecimento, algumas com sentido de mercadorização⁵, mas que implicam na vida das pessoas, bem como, nos projetos sociais abrangentes e personalizados.

Na busca do fortalecimento das ações de formação continuada, estabelecida pela política educacional do estado, sinalizando que “[...] a natureza da profissão está em formar-se [...]” (MATO GROSSO, 2010, p. 15). Por isso, o desejo de (re)significar o desenvolvimento dessa política educacional para os professores da educação básica no interior das escolas públicas, fomentando caminhos que favoreçam uma cultura participativa.

Com vistas a ser o compromisso social das pessoas/profissionais, quando no desempenho de papéis ou funções institucionais, bem como, ao estabelecer as relações de trabalho, trazendo ao cotidiano educacional as expectativas de realização do ofício que transforma essa realidade com a consciência do devir na educação.

Sem perder de vista a importância desse espaço de formação profissional, por isso investiga-se o processo formativo do Centro de Formação de Barra do Garças. Sem desconsiderar o contexto sócio-político-econômico, uma vez que suas atividades refletem a efetivação da política educacional de formação continuada dos profissionais da educação básica de Mato Grosso.

1.5 A Experiência da Pesquisadora na Formação Continuada de Professores

As trajetórias profissionais vividas pela pesquisadora trazem um repensar as marcas desse ser-em-situação, que no final da década de 1980, com a conclusão do Curso Magistério (2º grau), inicia carreira docente, após contratação como professora “interina” da rede estadual de ensino numa pequena cidade do interior do estado.

No período que compreende o início da década de 1990, embora recém- concursada, as vivências profissionais se intensificaram, concomitante à experiência de professora em início de carreira, que convivia no âmbito educacional com as discussões em torno da democratização do país e das conquistas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse foi um momento histórico que exigiu dos

⁵ Sobre o modo neoliberal de ver o mundo social, “o mercado é, nessa visão, um processo competitivo de descoberta. Nele, inumeráveis indivíduos movem-se orientados pelos seus interesses próprios. O mercado é a combinação desses planos e atividades individuais de produtores e consumidores” (MORAES, 2001, p. 43).

profissionais da Educação uma compreensão maior da profissão, tendo em vista sua dimensão política e social no espaço público.

Pensar a educação a partir da prática pedagógica nos primeiros anos de profissão era uma constante inquietação. Buscava-se a participação em eventos e nas discussões educacionais para agregar à formação pessoal-profissional, com indagações pela mudança do ensino público.

E nesse percurso, a pesquisadora contava apenas com as leituras esclarecedoras, trajetória esta que proporcionou trabalhar com a formação continuada de professores a distância, por meio do “Programa Salto para o Futuro” (TV Escola/MEC–SEED) e assumir função em gestão de formação contínua, o que trouxe um significativo aprendizado em relação ao processo de formação e de construção de saberes docentes.

De acordo com a afirmação de Tardif, “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais [...]” (TARDIF, 2012, p. 36). Entre tantos caminhos, a experiência como gestora (direção escolar), somou-se ao processo de desenvolvimento profissional, provocando certo impacto na maneira de conceber a carreira na educação, proporcionando compreender a complexidade escolar.

Essa luta do professor que busca a transformação na educação tornou-se real e a formação continuada indica possibilidades para elaborações necessárias nesse processo, podendo atuar como formadora à frente da coordenação de projetos, articulando grupos de estudos, bem como, encontros de formação continuada de educadores. Nesse sentido, Paro indica que:

A luta do professor por melhores condições de trabalho, especialmente o professor da escola pública, que é o que atende às amplas camadas trabalhadoras da população, parece estar carecendo de elaborações teóricas mais profundas e rigorosas que possam apontar caminhos mais seguros na busca de um ensino universal e de qualidade (PARO, 2006, p. 35).

Esse trabalho foi se expandindo, enquanto processo formativo no setor educacional. Entre tantas atividades, todas trouxeram a tomada de consciência pela pesquisadora de se constituir professora diante das diversas realidades.

Nesse período, iniciativas institucionais favoreciam o trabalho de formação continuada com diretores escolares e coordenadores pedagógicos, bem como, secretários municipais de educação, pois visavam respaldar a política de formação continuada dos gestores educacionais. Essas frentes de trabalho cresciam em torno da necessidade de pensar a formação dos profissionais diante dos diferentes contextos educacionais, inclusive atuando na formação de professores (nível médio/magistério), podendo evidenciar reflexos desse trabalho nos diversos espaços do exercício profissional.

Entre tantos percursos, estes culminaram na atuação da pesquisadora no Centro de Formação e Atualização de Professores, Cefapro de Cáceres-MT, cidade polo da mesorregião do centro-sul matogrossense. Logo, e por conhecer outra realidade e contexto de Cefapro, a pesquisadora passou a assumir a coordenação de formação continuada do Centro de Formação e Atualização de Professores de Juína-MT, cidade polo da mesorregião do norte matogrossense. Esse trabalho visou desenvolver a política educacional de formação continuada do Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação e dos Centros de Formação, tendo em vista a implantação do programa de formação continuada “Sala de Professor” (denominação atribuída aos projetos de formação continuada das unidades escolares da rede estadual de ensino), tornando-se naquela época, a ação primordial dos Cefapros de Mato Grosso.

Essa caminhada conduziu a pesquisadora à aprovação em processo seletivo específico para atuar como coordenadora de formação continuada do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Barra do Garças-MT, cidade polo da mesorregião do nordeste matogrossense.

O trabalho na coordenação de formação continuada do Cefapro de Barra do Garças foi constituindo-se, a partir do ano de 2007, com uma proposta de realização de estudos para a formação continuada dos professores formadores do Cefapro, trazendo o que Maduro (1994, p. 27) afirma, “nossa experiência tem decisivo impacto sobre nosso conhecimento da realidade” o que confirma a necessidade de se ter claro a realidade para o trabalho no campo educacional.

Nesse contexto, o trabalho com o Projeto Sala de Formador do Cefapro de Barra do Garças, visava os estudos das necessidades específicas, diagnosticadas pelos professores formadores nas áreas de atuação do Cefapro e priorizava a efetiva atuação do professor formador na própria formação continuada.

Com vistas ao atendimento da demanda de formação continuada no polo, os estudos coletivos com temáticas gerais diagnosticadas foram organizados em Grupos de Atuação, denominados G.A.s, sendo: G.A-Currículo, G.A-Metodologia e G.A-Avaliação e tendo foco a educação básica, objetivando as intervenções junto às unidades escolares pelo professor formador.

O desafio estava nas intervenções intra-áreas (no interior de cada área de atuação) e inter-áreas (entre as áreas de atuação), na socialização, bem como, a partir de proposições para que as ações formativas se efetivassem no “chão” do Cefapro de Barra do Garças.

Com planejamento e as devidas reflexões, tornou-se necessário garantir aos professores formadores do Cefapro uma carga horária para a autoformação dentro da jornada de trabalho semanal, subsidiando esse profissional com estudos individuais pertinentes às políticas públicas, ao trabalho formativo do Cefapro e às transformações educacionais emergentes.

Assim, no planejamento, o coletivo do Cefapro de Barra do Garças concluiu que os estudos semanais no desenvolvimento do Projeto Sala de Formador percorreriam uma metodologia discutida e adotada coletivamente. A organização se daria em Grupos de Trabalhos e Estudos. Os Grupos de Atuação (G.As), com estudos semanais, previamente agendados, favoreceriam as intervenções formativas articuladas, conforme diagnóstico das necessidades formativas, apresentado pelas escolas do polo por meio dos projetos de formação continuada, entregue para acompanhamento/avaliação ao Cefapro de Barra do Garças, sobre cada realidade escolar.

Portanto, dois movimentos seriam necessários além da autoformação, prevista para os estudos individuais. São eles: os estudos intra/áreas, que teriam uma organização/planejamento de cada área, visando o fortalecimento das concepções na e da área de atuação do Cefapro e os estudos inter-áreas, com foco nas temáticas gerais: Currículo, Metodologia e Avaliação que teriam uma organização/planejamento próprio em cada G.A, com a avaliação desse processo formativo proposto para ser registrada individualmente por meio do instrumento “diário reflexivo do professor formador”.

O Projeto Sala de Formador do Cefapro de Barra do Garças priorizava o estudo das necessidades formativas oriundas das unidades escolares acompanhadas pelos formadores do Cefapro no polo. Tais necessidades formativas eram diagnosticadas para a atuação das áreas do Cefapro, que planejavam estudos voltados à efetiva atuação dos formadores, objetivando o desempenho da equipe do Cefapro na formação continuada, entrelaçando todas as áreas de atuação/modalidades e especificidades do Centro de Formação.

A socialização dos estudos intra/inter-áreas era proposta a partir de uma agenda geral, contando com a participação de profissionais de todas as áreas específicas do Cefapro. A partir das reflexões promovidas no âmbito da Sala de Formador e nos G.As, cada grupo de estudos construiria uma produção escrita coletiva (artigo) para a socialização, com isso materializaria a práxis formativa do Centro de Formação, objetivando a efetiva formação profissional. De acordo com Nóvoa:

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1997, p.27).

Acreditando que a história da formação dos formadores, nos Centros de Formação de Mato Grosso continuou sendo escrita, torna-se fundamental compreender a “marcha”, esta na concepção de Freire (2000) que aponta o caminho das marchas como “[...] ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo [...]”, para que o Cefapro possa seguir em frente.

CAPÍTULO II

O TRABALHO FORMATIVO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO DE MATO GROSSO: PROBLEMATIZANDO O TEMA E APRESENTANDO A PESQUISA

Neste capítulo, visa-se problematizar o tema e apresentar a pesquisa, bem como, tecer para uma (re)significação do processo formativo do Centro de Formação, caracterizando o Cefapro do polo de Barra do Garças, com foco no desenvolvimento do Projeto “Sala de Formador”, evidenciando a formação continuada do Cefapro com um olhar para a construção de saberes profissionais dos formadores de professores.

2.1 (Re)Significando o Processo Formativo do Cefapro

Na perspectiva de avançar em relação às políticas educacionais públicas voltadas à formação continuada dos profissionais da educação básica no Estado de Mato Grosso, houve a necessidade de fortalecer, por meio dos Cefapros, o trabalho educativo com a formação continuada em serviço dos profissionais da educação básica, que atuam em cada escola. Objetivando esse processo, várias iniciativas e ações foram implantadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT).

Nesse sentido, articular a formação continuada dos profissionais da educação junto às unidades escolares, trazia a necessidade de diagnosticar o que deveria de fato ocorrer enquanto processo formativo para a educação básica.

O trabalho político-pedagógico realizado pelos quinze Cefapros tem como pressuposto garantir a formação continuada em serviço dos profissionais da educação, inclusive dos professores formadores dos Centros de Formação do estado. Destaca-se neste contexto a denominação do Cefapro em “unidades administrativas”, esta vem sendo questionada, considerando a essência do trabalho dos Centros de Formação em ser “pedagógico” e não administrativo.

Assim sendo, a maioria dos professores formadores apresentam experiência na tarefa de formar professores na educação básica. Por isso, concordamos com Larrosa, (2002, p. 27) sobre o saber da experiência, o qual [...] “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo

ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” [...] (Grifo do autor).

A experiência da pesquisadora como coordenadora do Cefapro de Barra do Garças, faz pensar sobre o processo de formação continuada para a construção de saberes profissionais por parte dos professores formadores. Nesse sentido, reafirmamos:

No debate sobre o desafio da formação dos formadores de professores, a discussão ganha em qualidade quando a questão do *locus* da formação docente não obscurece a questão preliminar que é a necessidade de se reformular a concepção de formação continuada do professor e, conseqüentemente, de se conceber que as instituições formadoras sejam vocacionadas para se debruçarem sobre a diversidade de demandas da realidade escolar e educacional e se empenhem, com responsabilidade acadêmica e social, na busca de melhoria da formação e do desempenho escolar dos alunos em suas escolas (GATTI e BARRETO, 2009, p. 231).

Nesse contexto, procurou-se contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação no interior das escolas do polo, fomentando inovadoras práticas que apontassem para a conquista de uma hegemonia cultural. Concordando com o que diz Imbernón:

Formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores. Seria mais adequado dizer que começa da práxis, já que a experiência prática possui uma teoria implícita ou explícita, que a fundamenta. Algo ou alguém oferece instrumentos que permitem analisar essa prática. O professor pondera as diferentes opções de mudança nessa análise e opta por não mudar ou por escolher uma determinada solução que planeja na ação, e é essa solução que leva a cabo e que a interioriza em seu processo de *desenvolvimento profissional*. (IMBERNÓN, 2010, p. 37), (Grifo do autor).

Assim, pensa-se sobre os movimentos necessários para que uma cultura participativa de formação continuada se efetivasse em colaboração no âmbito do Cefapro, entendendo os professores formadores como colaboradores para a construção de um relevante trabalho formativo junto às unidades escolares do polo. Nessa perspectiva, Máximo e Nogueira, apontam:

Os Centros de Formação de Professores têm como proposta de formação continuada envolver as escolas, juntamente com os coordenadores e professores, com temáticas eleitas e construídas a partir de diagnóstico da realidade de cada unidade escolar. Desta forma, caracteriza-se a formação como uma ação contínua e permanente de estudos, em serviço, entre coordenadores pedagógicos, professores e gestores, dentro ou fora da escola. A política de formação continuada no estado de Mato Grosso, a partir de 2003, passou a ser considerada um eixo norteador imprescindível para a socialização profissional e uma forma de aprendizagem permanente e processual da profissão (MÁXIMO e NOGUEIRA, 2009, p. 141-142).

Nesse percurso, o trabalho de formação continuada para o desenvolvimento profissional, com vistas às políticas públicas educacionais do estado, uma vez que os desafios que ora se apresentam, são cada vez maiores na educação, vale ressaltar:

[...] nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um *continuum*, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2010, p. 179).

Sem perder de vista a importância do trabalho formativo do Cefapro, enquanto espaço intelectual para a formação continuada dos atores e autores educacionais, que sinaliza para o desafio de pesquisar o processo de formação continuada dos professores formadores em um dos Centros de Formação de Mato Grosso.

Nesse sentido, há uma significativa contribuição para o desenvolvimento profissional de equipes gestoras e de professores formadores de Cefapros, esta ocorria a partir das formações oferecidas pela SEDUC-MT e que agregavam o trabalho formativo dos Centros de Formação por meio das formações contínuas nos anos de 2008 a 2010.

Esse processo possibilitou à pesquisadora, atuando na coordenação de formação continuada, desenvolver um trabalho significativo e bem avaliado pelas instituições estaduais e pelos profissionais da educação do Cefapro do polo de Barra do Garças, por meio da aplicação de instrumentos avaliativos, sistematizados pela SUFP (Superintendência de Formação Profissional), órgão central, localizado em Cuiabá/MT, órgão que acompanha o trabalho de todos os Centros de Formação do estado.

Enfatizar a constituição profissional do professor formador na pesquisa aponta para refletir a partir das percepções desses formadores de professores sobre o processo formativo vivenciado, bem como, evidenciando a formação continuada oferecida pelo Cefapro, sem perder de vista se este trabalho formativo vai ao encontro da construção de saberes pelos professores formadores, como dos pressupostos defendidos pela política de estado e consequentemente pelo Centro de Formação.

2.2 A Caracterização do Cefapro – Polo de Barra do Garças

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) é responsável pela rede estadual de ensino e pela criação dos Cefapros no Estado, por meio de Leis e Decretos Estaduais⁶ que regulamentam sua estrutura organizacional. Os atos de criação tiveram início no ano de 1997. Um dos

⁶ Atos de criação dos Cefapros: Decreto nº 2.007/1997: Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis; Decreto nº 2319/1998: Alta Floresta Barra do Garças, Cáceres, Juína e São Félix do Araguaia; Decreto nº 53/1999: Confresa, Matupá e Sinop; e Decreto nº 6.824/2005: Tangará da Serra. Estes Decretos serviram de base para a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que transformou os Cefapros em unidades administrativas vinculadas à SEDUC-MT. Em 24 de dezembro de 2008 esta lei foi complementada pela Lei nº 9.072, que criou os Centros de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste.

primeiros Centros de Formação a ser criado foi o da capital (Cuiabá-MT) juntamente com outros dois municípios, Diamantino e Rondonópolis.

Em 1998 foram criados mais seis Centros de Formação no estado de Mato Grosso, entre eles o Cefapro de Barra do Garças, atendendo unidades escolares estaduais do polo, sendo este o universo desta pesquisa.

O Cefapro tem sua sede no centro da cidade de Barra do Garças, possui uma estrutura física boa, com projeto de sede própria e ampla, contando com laboratório de informática, biblioteca, sala de formação continuada, seis salas onde cotidianamente trabalham os professores formadores das áreas de atuação, denominadas Alfabetização, Linguagens, Ciências da Natureza/Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Tecnologia Educacional e Diversidades. Conta com uma sala para a coordenação, sala de direção, secretaria e recepção, além de uma área pequena de circulação, um pátio, uma pequena cozinha e um almoxarifado.

A equipe gestora está composta por uma diretora, uma coordenadora de formação continuada e uma secretária, sendo estas profissionais concursadas da rede estadual de ensino. A equipe gestora atua com autonomia para organizar o tempo, o espaço institucional para as atividades pedagógicas, encontros e reuniões com os professores formadores ao longo do ano, além do período reservado pela Secretaria de Estado de Educação, que realiza anualmente encontros de formação contínua com os quinze Cefapros do Estado, em Cuiabá-MT.

No período que compreendeu os anos de 2008 a 2010, a Superintendência de Formação Profissional, juntamente com outras Superintendências da SEDUC-MT realizavam encontros formativos junto aos profissionais dos Centros de Formação, certificados como formação continuada dos formadores e gestores de Cefapros.

Esses eventos contaram com a participação de renomados estudiosos da educação. Entretanto, no que tange a formação contínua dos profissionais do Cefapro, oferecida pelo órgão central, estes momentos estão ocorrendo cada vez menos. Apenas um único encontro de formação contínua com todos os Cefapros, foi realizado em novembro de 2013, na cidade de Cuiabá. São descontinuidades que carecem ser repensadas, pois o fortalecimento da instituição Cefapro tornou-se emergente.

O quadro docente do Centro de Formação de Barra do Garças está composto por professores da rede estadual, os quais trabalham com a formação continuada dos profissionais da educação básica do polo. Os formadores que optam em desempenhar funções de gestor (direção ou coordenação) no término do período de gestão, permanecem no quadro de profissionais do Cefapro, compondo-o como professor formador.

Os professores formadores atuam em vários contextos escolares, bem como na ação de acompanhamento específico como formador referência⁷ para o trabalho em torno do projeto de formação continuada “Sala de Educador” das escolas estaduais. E, por meio de uma escala interna, estabelecida pela equipe gestora do Cefapro de Barra do Garças e respondem pela ação em determinadas unidades escolares.

Esse trabalho ocorre tanto nas escolas da cidade sede do Centro de Formação (Barra do Garças/MT), como nas escolas da rede estadual dos municípios pertencentes ao polo, porém com planejamentos e atendimentos diferenciados.

Para o Cefapro cabe o acompanhamento e o desenvolvimento do projeto de formação continuada das escolas do polo. Para o atendimento aos municípios do polo, são disponibilizados pagamentos de diárias ao professor formador, por ordem bancária, em conta bancária, para o custeio de despesas como, estadia e alimentação, objetivando a prestação de contas pelo sistema *on line* a cada trabalho realizado.

Caso a viagem ocorra com os veículos oficiais do Cefapro, cada formador sendo motorista habilitado e cadastrado, passa a possuir um cartão próprio de condutor de veículo do Cefapro. O cartão também garante o abastecimento dos veículos, nos postos de gasolina credenciados pelo governo do estado para o trabalho do Cefapro junto aos municípios que compõem o polo.

Os Centros de Formação recebem recursos para o gerenciamento de suas ações durante o ano letivo com repasses financeiros automáticos em conta bancária do Conselho Deliberativo do Cefapro. Esses recursos estão vinculados ao PPDC (Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro) e ao Plano Anual (PA), objetivando o planejamento, aprovado com antecedência e custeado pela SEDUC-MT. O Centro de Formação por meio do Conselho Deliberativo, unidade executora para receber os recursos financeiros, bem como, aplicá-los e após realizar as prestações de contas necessárias.

Dentre as ações dos Centros de Formação, destaca-se o acompanhamento dos projetos de formação continuada, considerando o Projeto Sala de Educador (Anexo IV), com encaminhamentos à rede estadual de ensino, conforme Parecer Orientativo (Anexo III) elaborado e encaminhado anualmente pela equipe da SUFP/SEDUC-MT.

Os princípios desta política, que estão alicerçados na articulação da formação inicial com a prática escolar, na formação em serviço vinculada a uma prática de aprendizagem ao longo da vida e na formação do profissional capaz de realizar ações educativas em equipe, contou com a contribuição do escritor Antônio Nóvoa, quando na primeira década do século XXI, esteve trabalhando junto à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso.

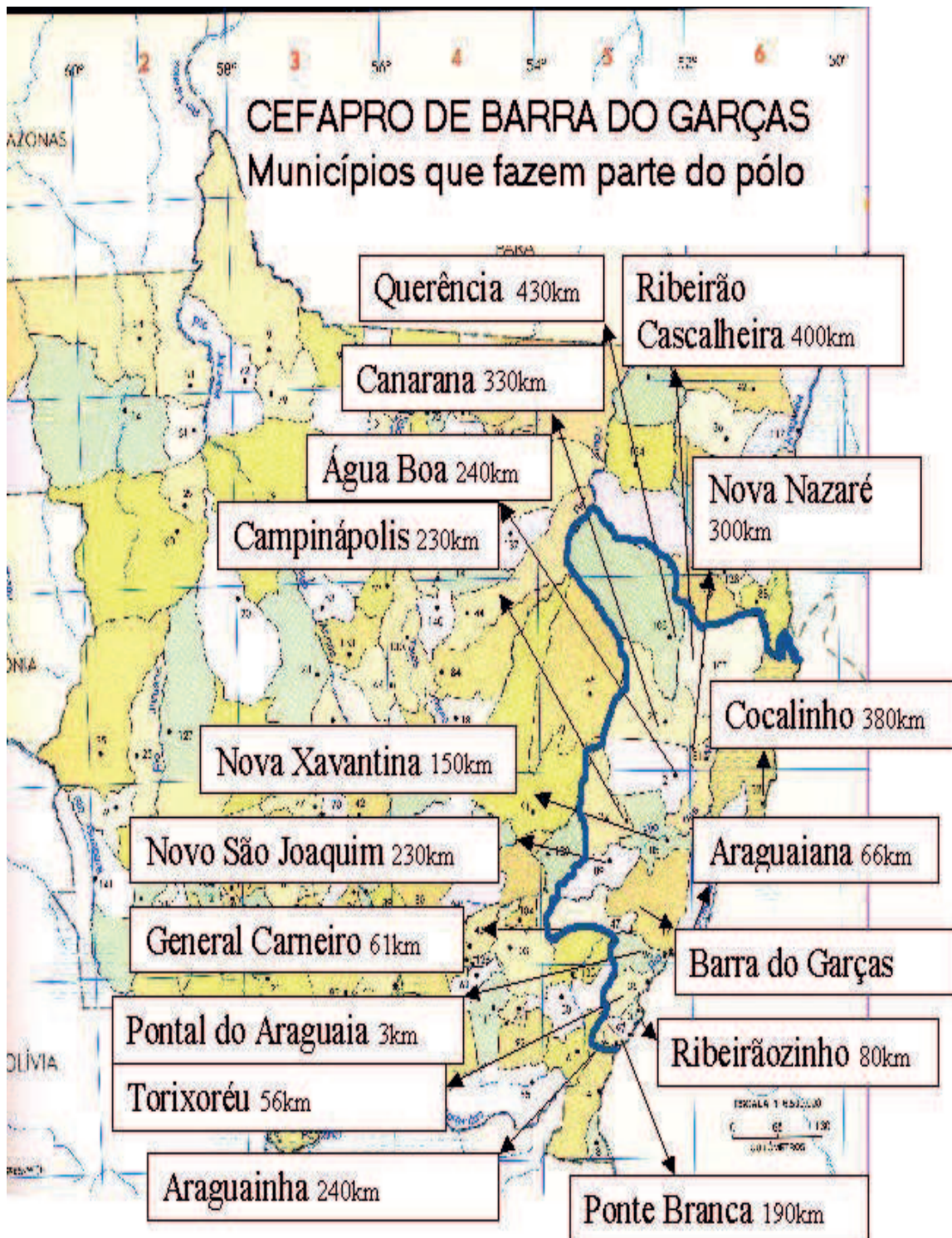
⁷ A denominação Formador Referência, refere-se ao professor formador responsável no decorrer do ano letivo pelo trabalho de formação continuada de uma escola da cidade sede do Cefapro (Barra do Garças), bem como de escolas dos municípios do polo, conforme escala interna da equipe gestora do Cefapro.

Destaca-se no organismo central da SEDUC-MT o trabalho da Superintendência de Formação Profissional (SUFP), com sede em Cuiabá, de onde acompanha e subsidia, disponibilizando um profissional técnico para o trabalho direto em cada uma das quinze unidades administrativas.

Atualmente o polo do Cefapro de Barra do Garças é composto por dezesseis municípios do estado, são eles: Araguaiana, Água Boa, Barra do Garças, Canarana, Campinápolis, Cocalinho, General Carneiro, Nova Nazaré, Novo São Joaquim, Nova Xavantina, Pontal do Araguaia, Ponte Branca, Ribeirão Cascalheira, Ribeirãozinho, Torixoréu e Querência.

Considerando a abrangência do Cefapro no polo, bem como a localização dos municípios que compõem o mesmo, apresentamos a ilustração 1, a seguir, destacando em mapa, as distâncias existentes entre a sede do Cefapro, localizada na cidade de Barra do Garças/MT e os demais municípios atendidos pelos professores formadores do Centro de Formação.

Ilustração 1: Localização em mapa dos municípios pertencentes ao polo do Cefapro de Barra do Garças.



Fonte: Secretaria do Cefapro de Barra do Gargas.

Os professores dos Centros de Formação possuem toda formação em nível superior para atuação por áreas de conhecimento, modalidades e especificidades, visando o trabalho de formação continuada junto aos professores e demais profissionais da educação básica de Mato Grosso.

Em relação às áreas de atuação do Cefapro, vale ressaltar a organização interna do Cefapro: A área de Linguagem contempla o trabalho com as disciplinas de: Língua Portuguesa, Inglês, Espanhol, Artes e Educação Física; A área de Ciências Humanas e Sociais contempla as disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia; A área de Ciências da Natureza/Matemática contempla as disciplinas Matemática, Física, Química e Biologia; A área de Alfabetização contempla o trabalho pedagógico com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. Há o atendimento às Modalidades e Especificidades que são: Tecnologia Educacional com Técnico Pedagógico, Diversidades da Educação Básica, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Indígena e Eixo Profissional⁸.

Os Cefapros contam com estruturas físicas adequadas e muitos possuem prédio próprio. Todos possuem veículos para suporte ao trabalho junto às unidades escolares da sede e dos municípios do polo e, dependendo da demanda de cada região, há professores formadores com diversas atuações no Cefapro.

Os professores formadores, com lotação nos Cefapros, depois de selecionados por processo seletivo, são designados para o trabalho nos Centros de Formação. Poucos possuem titulação em doutorado ou mestrado em Educação, tendo a maioria cursos de pós-graduação em nível de especialização.

Os Centros de Formação têm como marco a criação de polos estratégicos no Estado, com o propósito de desenvolver a formação continuada dos profissionais, docentes e funcionários da rede pública de ensino.

Para analisar a formação continuada dos professores formadores de Cefapro, torna-se necessário compreender a dimensão do dinâmico trabalho formativo dos Centros de Formação no Estado, considerando a necessária relação existente entre SEDUC/SUFP – CEFAPRO – ESCOLA, no fortalecimento da política educacional de formação continuada dos profissionais da Educação Básica.

Muitas ações foram implantadas visando o desenvolvimento da formação em serviço dos profissionais da educação na rede estadual de ensino. Estas atingem os mais diferentes contextos escolares. Embora, muitas dessas ações são de programas do Ministério da Educação (MEC).

⁸ Denominação que agrega os profissionais da educação: técnico-administrativo e apoio (funcionários da secretaria, limpeza, vigilância) do Cefapro.

O desafio proposto ao Cefapro está em pensar ações próprias para o trabalho dos formadores de professores frente à realidade de cada escola do seu polo, este voltado à educação básica de qualidade no ensino público de Mato Grosso.

Nesse contexto, é essencial que a reflexão paire sobre uma das ideias-força da obra de Paulo Freire (1979b, p. 21):

Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura. A partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura.

Pensar em ações próprias de formação profissional que atendam a instituição educacional que cria/recria, inventa/reinventa faz compreender este espaço de formação continuada de responsabilidade coletiva, com possibilidades para a construção de saberes por parte dos formadores de professores.

2.3 O Desenvolvimento do Projeto “Sala de Formador”

O Projeto Sala de Formador objetiva por meio do planejamento coletivo, a formação continuada em serviço dos profissionais da educação do Cefapro de Barra do Garças. Os estudos estão propostos com temáticas gerais (estudos no coletivo) e temáticas específicas (estudos em cada área de atuação do Cefapro).

Os participantes dos estudos coletivos são profissionais docentes e não docentes do Cefapro, bem como acadêmicos convidados pelos mediadores/coordenadores do estudo coletivo, estes dois professores da Universidade Federal local, bem como profissionais da educação de outros órgãos, como a Assessoria Pedagógica (órgão representante da SEDUC-MT no município). Obtendo ao final dos estudos coletivos um certificado expedido pela Universidade Federal de Mato Grosso.

A dinâmica do estudo de formação continuada caracteriza-se por discutir aspectos sobre determinado tema utilizando no processo metodológico um texto base, encaminhado com antecedência aos participantes para leitura, visando seguir uma sequência de estudos proposta aos cursistas para o decorrer dos encontros formativos agendados de acordo com a carga horária planejada no Projeto Sala de Formador.

Como procedimento metodológico dos estudos coletivos, os participantes são orientados a formar pequenos grupos. Assim, a pesquisadora integrou o grupo denominado, “Pedagogia”, conforme registro na ilustração 2, sendo os demais grupos também incumbidos de elaborar uma síntese do texto oferecido,

somente após um tempo cronometrado, os grupos compartilham em apresentação no coletivo da formação em curso.

Contudo, refletimos com Imbernón (2010, p. 64), “a formação continuada de professores pode ajudar a romper com a cultura individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo”.

Ilustração 2: Grupo “pedagogia”, na formação continuada do Cefapro de Barra do Garças/2013.



Fonte: Secretaria do Cefapro de Barra do Garças.

No pequeno grupo, houve a leitura e a discussão do texto base, intitulado “Pedagogia” histórico-crítica: proposição teórico-metodológica para a formação continuada, de autoria da Prof. Dra. Doracina A. C. Araújo, da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).

O registro em foto evidencia um dos momentos de discussão no pequeno grupo, em relação à formação continuada acompanhada pelo Cefapro junto às escolas do polo, processo este, também avaliado pelo Centro de Formação. Sendo possível elencar, após exemplificações das participantes do grupo Pedagogia, por exemplo, de que a formação continuada do Cefapro pautava-se sobre o diagnóstico das necessidades vindas dos contextos escolares, processo considerado ainda como necessário aos formadores do Cefapro para subsidiar, acompanhar e avaliar as ações de formação continuada por meio do projeto sala de educador (Anexo IV) de cada unidade escolar do polo. Nesse sentido, Imbernón ainda contribui (2009, p.105-106):

Pouco a pouco foi surgindo à consciência de que o(a) formador(a) deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar. O(A) formador(a) nas práticas de formação permanente deve ajudar a saltar esses obstáculos para que o professorado encontre a solução à sua situação problemática. Apenas quando o(a) professor(a) encontrar a solução para sua situação problemática dá-se uma mudança na prática educativa. No futuro, será mais necessário dispor de formadores e formadoras que colaborem nos diagnósticos conjuntamente com o professorado, que de solucionadores de problemas alheios.

No contexto próprio da formação continuada em serviço há uma evidente contradição entre o que aponta a teoria e o que se consegue enquanto prática na formação continuada dos professores formadores. A partir da teoria estudada, ir além dos atuais discursos e percursos formativos do Cefapro torna-se um outro desafio.

Tal proposição poderá evidenciar uma cultura participativa na formação em serviço, não apenas com momentos característicos de uma formação pontual, mas que se estabeleça como cotidiano dos profissionais, formadores de professores, não só sobre o que emerge enquanto necessidade de estudos pelos formadores, mas sim, coerentemente sobre outras proposições de estudos, advindas dos diagnósticos das necessidades formativas, via Projeto Sala de Educador, de cada unidade escolar, tendo clara a demanda de atendimento do Cefapro por meio das necessidades formativas das escolas.

Nesse sentido, deve-se ousar um planejamento de formação continuada também participativo, articulando ações formativas entre o Centro de Formação e cada realidade a ser atendida, por meio dos Projeto Sala de Educador (Escolas) e do Projeto Sala de Formador (Cefapro). Nesse contexto, pensar qual será a contribuição e/ou parceria da instituição superior local.

Em relação ao processo formativo, consolidam-se os estudos coletivos e específicos. Os Planos de Estudos das Áreas de Atuação do Cefapro de Barra do Garças, conforme demonstra o quadro 2, são estudos de formação continuada dos professores formadores, denominados “formação específica”, tendo como fonte o Projeto Sala de Formador previsto para o ano de 2013 e como mediadores os próprios formadores das áreas de atuação do Cefapro.

Quadro 2: Síntese dos objetivos dos planos de estudos específicos propostos para a formação continuada das áreas de atuação do Cefapro de Barra do Garças – Ano: 2013.

Nº de Ordem	Área de Atuação	Nº de Formador	Objetivo Geral do Plano de Estudos	Carga Horária
01	Ciências Humanas	03	Proporcionar aos formadores da área de Ciências Humanas leituras/discussões que subsidiem suas ações enquanto mediadores no processo de implementação das orientações curriculares e outras demandas correlatas à área de conhecimento.	44 horas
02	Alfabetização	03	Aprofundamento teórico e metodológico de temáticas relativas à alfabetização e letramento para o fortalecimento do trabalho junto aos professores e coordenadores dos anos iniciais.	66 horas
03	Educação de Jovens e Adultos	03	Apropriar-se dos conhecimentos teórico-práticos que orientam a Educação de Jovens e Adultos considerando as especificidades desse tipo de Educação numa perspectiva de compreender e propor modos de fazer pedagógico que possa refletir na prática dos educadores e na aprendizagem dos educandos dessa modalidade educacional.	42 horas
04	Diversidade e Ed. Indígena	04	Fortalecer a atuação do professor formador em sua área/disciplina de atuação.	54 horas
05	Linguagens	07	Apropriar-se de conhecimentos teóricos condizentes com as políticas educacionais do estado de maneira que possamos contribuir com a formação continuada dos profissionais da educação.	49 horas
06	Tecnologia Educacional	03	Munir-se de conhecimentos didático-pedagógicos para atuar na rede pública de ensino com Formação Continuada em Tecnologias Educacionais, integrando-as nas áreas de conhecimento em consonância com as Orientações Curriculares de Mato Grosso para uma nova prática de ensino.	87 horas e 30 minutos
07	Ciências da Natureza – Matemática	04	Fortalecer a formação continuada interdisciplinar dos profissionais da Educação da área Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias contribuindo na superação do ensino fragmentado para um ensino dialético.	84 horas

Fonte: Projeto Sala de Formador – Planos de Estudos Específicos /2013 (quadro elaborado pela pesquisadora).

Em relação aos estudos específicos planejados pelas áreas de atuação para o ano de 2013, além das informações organizadas no quadro síntese acima, destacamos:

- a) Em uma das áreas de atuação, dos três participantes, dois formadores a partir do segundo semestre se licenciaram para qualificação profissional (mestrado), com isso apenas “um” formador daria continuidade ao proposto enquanto projeto de estudos;
- b) Em outro grupo de estudos, uma formadora participante respondeu pela direção do Cefapro praticamente todo o 1º semestre, pois no 2º semestre, após aprovada no processo seletivo pela Seduc-MT, assumiu definitivamente a direção do Centro de Formação;
- c) Em relação aos estudos sobre o trabalho formativo junto à Educação Indígena no polo, há uma equipe constituída por quatro professoras formadoras (estas de diversas áreas de atuação do Cefapro) que compôs o grupo de atuação específica;
- d) A modalidade de Educação Especial conta com apenas uma formadora, por isso os estudos justificam-se, em sua maioria, por meio da autoformação, embora ocorressem outros estudos de formação continuada, mediados pela formadora do Cefapro, porém com a participação de docentes de escolas da cidade sede, que atendem essa modalidade de ensino na realidade escolar;
- e) Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) há apenas uma formadora no quadro do Cefapro. As outras participações que agregaram o projeto de grupo de estudo específico são da técnica pedagógica em Tecnologia Educacional do Cefapro e da Coordenadora do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Barra do Garças/MT;
- f) f) A área de atuação Linguagem, conta com o maior número de professores formadores. Porém, três foram licenciados para qualificação profissional (mestrado) no decorrer do ano;
- g) Uma formadora do Cefapro (citada nos consolidados de frequência) encontra-se em processo de cooperação técnica (estado e município) atuando na Secretaria Municipal de Educação junto à Rede Municipal de Ensino em 2013 (informação obtida na secretaria do Cefapro).

Nesse sentido, entendemos salutar um olhar para a construção de movimentos formativos, contemplando especialmente os estudos específicos, diagnosticados como necessidades formativas dos professores formadores de Cefapro.

É preciso priorizar o planejamento dos estudos específicos do Eixo Profissional⁹ do Cefapro, uma vez que o compromisso é com a formação continuada de todos os profissionais da educação, para que a intervenção do Centro de Formação possa considerar os múltiplos cenários formativos da educação básica.

2.4 Um Olhar sobre a Formação de Formadores de Professores

No contexto educacional, dialogar para (re)significar o processo formativo tem sentido se há a busca pela mudança. Portanto, podemos considerar na formação continuada, a contribuição e a intervenção do Centro de Formação na rede estadual de ensino.

O compromisso é com o momento histórico para abandonar uma cultura individualista e construir uma cultura participativa, este é o compromisso social da escola pública. Por isso, refletimos esse comprometimento nas suas abrangências e possibilidades em relação ao trabalho de formação continuada de um Centro de Formação.

Entendendo a formação continuada essencial para o desenvolvimento profissional dos profissionais do Cefapro. Embora, um outro desafio persiste, o desenvolvimento das políticas educacionais, conforme orienta as diretrizes do documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

Para realizar o acompanhamento às escolas, os professores formadores precisam estar em formação continuada, pois nesta ação docente se deparam com diferentes realidades do fazer pedagógico e, muitas vezes, as respostas esperadas pelos educadores requerem conhecimentos articulados à prática de sala de aula e há campos do conhecimento diferentes daqueles que os formadores vivenciaram na formação acadêmica.

Portanto, ao longo do exercício profissional, os professores se tornam formadores desde a formação inicial, na trajetória da docência e no papel de formadores, quando desenvolvem habilidades e atitudes que favorecem um ensino de qualidade na educação básica, incluindo para tanto as dimensões pedagógica, cognitiva e profissional. Conforme Marcelo Garcia (2005, p. 138), no âmbito desta formação é preciso considerar:

⁹ Os profissionais do Eixo Profissional (não docentes) do Cefapro, nos anos anteriores, desenvolveram o próprio Plano de Estudos. Em 2013 integraram a formação geral dos professores formadores proposta como estudos coletivos.

Em primeiro lugar, **desenvolvimento pedagógico** (aperfeiçoamento do ensino do professor através de atividades centradas em determinadas áreas do currículo, ou em competências instrucionais ou de gestão da classe). Em segundo lugar, **conhecimento e compreensão de si mesmo**, que pretende conseguir que o professor tenha uma imagem equilibrada e auto-realização de si próprio. A terceira dimensão do **desenvolvimento profissional** dos professores é o desenvolvimento cognitivo e refere-se à aquisição de conhecimentos e aperfeiçoamento de estratégias de processamento de informação por parte dos professores. A quarta dimensão é o **desenvolvimento teórico**, baseado na reflexão do professor sobre sua prática docente. As últimas dimensões apontadas por Howey (1985) são as de **desenvolvimento profissional através da investigação** e o **desenvolvimento de carreira** mediante a adoção de novos papéis docentes (grifo nosso).

A formação continuada dos profissionais da Educação no cenário social, político e econômico exige um repensar no sentido de levar os professores formadores a construir saberes profissionais, bem como vislumbrar mudanças nas práticas pedagógicas daqueles que atuam na educação básica.

Nesse sentido, o Cefapro de Barra do Garças tem como desafio promover tais mudanças, por meio da política educacional de formação continuada, principalmente as operadas no âmbito do pensamento educacional e da própria conjuntura econômica e política, que visa trabalhar a concepção de formação continuada crítica voltada às exigências do mundo globalizado.

Sabe-se que mesmo com proposições, essas não são suficientes para romper com o enfoque tecnicista praticado nas instituições educacionais, havendo a necessidade de incorporar e significar uma concepção crítica das relações existentes entre educação, sociedade e trabalho. Arruda-Monteiro (2003, p. 06) enfatiza que “[...] assim, pode-se dizer que o desenvolvimento profissional pressupõe um crescimento contínuo de possibilidades na atuação docente durante toda a carreira profissional [...]”.

O Cefapro de Barra do Garças tem adiante a responsabilidade da ressignificação da formação continuada dos profissionais da educação básica no polo para que estes possam atuar crítica e criativamente em uma sociedade que exige cada vez mais indivíduos com capacidade de compreender e intervir no contexto social, cabendo ao mesmo exercer o papel de mediador do processo de construção do conhecimento, tendo em vista a (re)construção crítica e ativa dos conteúdos escolares, estes significativos e necessários às transformações sociais.

Assim, o Cefapro poderá por meio da formação continuada dos professores formadores primar pela dialogicidade na concepção de Paulo Freire, visando com isso à construção formativa, tendo em vista o compromisso político da educação pública com o processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, contará com a parceria dos demais profissionais que compõem a rede (gestores educacionais, assessores pedagógicos) no desenvolvimento de projetos de formação continuada vigentes a cada ano letivo. Por isso, destaca-se em Nóvoa:

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1994, p. 25).

Diante disso, a formação continuada dos professores formadores precisa ser vista como uma forma de aprendizagem permanente, a partir da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais que se movimentam reflexivamente. Por isso, considera-se a formação continuada um eixo que favorecerá a construção da identidade profissional docente.

2.5 A Construção de Saberes Profissionais pelos Formadores do Cefapro

A legitimação de uma cultura participativa em um determinado contexto institucional como de um Centro de Formação, trará à atividade profissional qualidade social, aspecto que requer novas investigações em torno das políticas públicas educacionais. Contudo, concordamos com Imbernón (2009, p. 107):

[...] será necessário mudar o modelo de treinamento mediante planos institucionais para abrir passagem de forma mais intensa a um modelo mais indagativo e de desenvolvimento de projetos, no qual o professorado de um contexto determinado assuma o protagonismo merecido e seja ele quem planeja, executa e avalia sua própria formação.

Por isso, tornam-se relevantes também as palavras de Paulo Freire, que elucidam o ser comprometido para a construção de uma educação de qualidade, entendendo esse compromisso na sua abrangência e em suas possibilidades. Imbernón (2009, p. 104-105) acrescenta nesse sentido:

[...] durante décadas, criticou-se amplamente o papel assumido pelos formadores e formadoras ou assessores e assessoras, considerados *experts* infalíveis ou acadêmicos, que desenvolviam um modelo histórico reproducionista das ideias de outros e normativo. Seu papel preponderante estava na “atualização” do professorado, em colocá-lo em dia, como se diz vulgarmente, e isso se fazia (e ainda se faz) explicando e aplicando soluções de outros às práticas educativas. Esta prática formativa demolidora gerou e gera uma infinidade de frustrações, de intercomunicações e de abandonos.

Com isso, entende-se necessário um repensar sobre o processo de formação continuada no Cefapro do Polo de Barra do Garças, possibilitando ao trabalho dos Centros de Formação de Mato Grosso um lançar-se adiante em relação ao desenvolvimento do projeto Sala de Formador, que institui a formação continuada em serviço dos profissionais, professores formadores do Cefapro.

Nessa perspectiva do conhecimento necessário para a mudança, devemos considerar o olhar do professor, sujeito que:

Não oferece uma verdade da qual bastaria se apropriar-se, mas oferece uma tensão, uma vontade, um desejo. [...] o professor domina a arte de uma atividade que não dá nada. Por isso, não pretende amarrar os homens a si mesmos, mas procura levá-los à sua altura, ou melhor, elevá-los mais alto do que a si mesmos, ao que existe em cada um deles que é mais alto do que eles mesmos (LARROSA, 1999, p. 11)

Um olhar a partir de muitos inter-olhares da coletividade, que traz pensar a socialização do conhecimento humano, sua abrangência no processo de construção de uma cultura participativa. E, ainda uma formação transformadora que se invente e se reinvente diante dos momentos históricos, especiais e que ocorra incessantemente, até brotar a cultura legítima e inesgotável nos diferentes e múltiplos espaços coletivos, fundamentalmente no interior do Cefapro.

Sobre isso, contribui Maduro (1994, p. 75): “[...] talvez esse modo de ‘conhecer criativamente’ sirva para descobrir modos inéditos de conservar, resgatar, transformar ou superar aquilo nos interesses de nossa realidade [...]”.

Com vistas a refletir sobre o processo de desenvolvimento profissional docente, este encontrado nos espaços de interação entre as dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Por isso, refletir trajetórias, traz significar o processo formativo, pois conforme aponta Nóvoa (2009, p. 38) o professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. Afirma ainda o autor:

[...] passar a formação de professores para dentro da profissão – soa de modo estranho. Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a “comunidade dos formadores de professores” e a “comunidade dos professores” não se tornarem mais permeáveis e imbricadas (NÓVOA, 2009, p.16).

Para construir uma cultura participativa de formação continuada com responsabilidade coletiva, faz pensar sobre as atribuições e funções como a Coordenação de Formação Continuada do Cefapro, com vistas a articular essa formação com seus pares, professores formadores, sendo a reflexão uma constante.

Nesse contexto, o profissional gestor/coordenador do Cefapro ao assumir essa articulação, promove a elaboração-execução-avaliação coletiva do projeto de formação continuada Sala de Formador, garantido no Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro (PPDC). O que evidencia a questão do desempenho profissional necessário no exercício de determinadas funções, fator determinante no processo institucional do Cefapro.

No Cefapro de Barra do Garças, no período de 2008 a 2010, a formação continuada dos professores formadores ocorria em encontros semanais, considerando a reflexão sobre a prática educativa e promovendo um processo constante de auto avaliação que buscou orientar o profissional a estudar e documentar seu trabalho com autonomia.

Cabe salientar que a formação continuada da/na escola tem como mediadores/articuladores do processo formativo os gestores (essencialmente os coordenadores escolares), segundo o Parecer Orientativo da SUFP/SEDUC-MT (Anexo III), documento oficial que regulamenta a formação continuada em serviço, enviado à rede estadual de ensino anualmente. O êxito da política educacional de formação continuada requer o comprometimento coletivo entre SEDUC-CEFAPRO-ESCOLA.

Diante disso, cabe ainda considerar que o Cefapro de Barra do Garças, ao implantar em 2009 o Projeto Sala de Formador com as mesmas características do Projeto Sala de Professor (denominação original) do projeto de formação continuada das escolas. Agora com nova denominação, Sala de Educador, buscou fortalecer a formação continuada de professores formadores, tendo em vista tornar essa unidade um espaço de aprendizagem docente.

Nesse contexto, entende-se primordial considerar Tardif (2002) que apresenta características dos saberes profissionais segundo a definição de epistemologia da prática profissional dos professores, compreendida como o estudo do conjunto dos saberes, utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas atividades.

Tardif (2002) situa o saber do professor a partir de seis fios condutores, sobre estes destacamos: o primeiro, *saber e trabalho* – são as relações mediadas pelo trabalho que fornecem princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas; o segundo, *a diversidade do saber* – pois o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, por envolver, no próprio exercício da ação docente, conhecimentos e um saber-fazer bastante variados e, normalmente, de natureza diferente; o terceiro, *a temporalidade do saber* – reconhece o saber dos professores como temporal, adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional; o quarto, *a experiência de trabalho* enquanto fundamento do saber, focaliza os saberes oriundos da experiência do trabalho cotidiano como alicerce da prática e da competência profissionais; o quinto, *saberes humanos*, ideia de trabalho interativo... em que o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente por meio da interação humana; o sexto, *saberes e formação profissional*, é decorrente dos anteriores, considera os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano.

De acordo com Tardif (2002), tipologicamente, o autor classifica os saberes em: - saberes da formação profissional (saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); - saberes disciplinares (saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados na prática docente); - saberes curriculares (discursos, objetivos, conteúdo e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados); e, saberes experienciais (saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de saber-fazer e de saber ser).

Por ser um projeto cujo foco é a formação continuada, prima-se pela formação no próprio local de trabalho, contexto onde as atividades pedagógicas acontecem realmente nas relações, no coletivo de professores, ou seja, com todos os segmentos profissionais do seu entorno.

O construir uma cultura participativa de formação continuada, para e pela coletividade, fundamentada numa perspectiva de estudos contínuos, que utiliza o espaço institucional como o lugar de formação de professores, onde se amplia a aprendizagem docente e se realizam atividades significativas. Nesse sentido, acrescenta Imbernón (2009, p. 104):

[...] a estrutura organizativa da formação permanente e o papel dos formadores de formadores (ou assessores e assessoras) também teriam de mudar na formação permanente do professorado. Por um lado seria preciso que se transformassem em dinamizadores diferentes e, por outro, que ajudassem e potencializassem a criação de uma estrutura flexível da formação.

O Cefapro deverá focar os olhares para o profissional, professor formador, apresentando alternativas de atender as demandas de formação continuada nascida na própria escola, como também de apoiar os professores formadores na solução de possíveis problemas e/ou dificuldades no desempenho de suas práticas pedagógicas e formativas.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Busca-se neste capítulo justificar a escolha do tema, bem como, apresentar o objeto de pesquisa, além de discorrer sobre os objetivos, o percurso metodológico para uma pesquisa de abordagem qualitativa. E ainda, por meio dos instrumentos de geração de dados e dos sujeitos no processo de pesquisa.

3.1 Justificativa pela escolha do tema e apresentação do objeto de pesquisa

Esta pesquisa procura descrever e analisar o processo formativo desenvolvido pelo Cefapro de Barra do Garças por meio da formação continuada dos formadores de professores, que dentre suas funções, visa o desenvolvimento das políticas educacionais do Estado, fomentando caminhos que favoreçam a formação em serviço.

A partir do trabalho da pesquisadora como coordenadora do Centro de Formação do Polo de Barra do Garças, este trouxe a inquietação sobre a formação continuada dos professores que atuam como formadores em seu âmbito. Entendendo o professor formador como sujeito de saberes.

A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), após a criação dos Cefapros, tem buscado fortalecer as unidades administrativas (Cefapros/MT) para o trabalho de formação continuada junto aos profissionais da educação básica, visando o desenvolvimento das políticas educacionais públicas na rede estadual de ensino.

Nesse processo, o Cefapro de Barra do Garças visa o desenvolvimento profissional dos educadores do ensino público, trabalho que está em consonância com a política educacional de formação continuada no Estado, por meio do Projeto “Sala de Educador” (Anexo IV), este justifica o acompanhamento e a avaliação da formação continuada, por parte do Cefapro, junto às unidades escolares do polo, por isso essa ação foi considerada “carro-chefe” em relação às demais atividades dos Centros de Formação.

3.2 Objetivos e Percurso Metodológico

O objetivo geral da pesquisa é analisar como está constituído o processo de formação continuada com enfoque na construção de saberes profissionais pelos professores formadores do Cefapro de Barra do Garças.

Especificamente pretende-se:

- ✓ caracterizar o processo formativo, por meio da formação continuada dos professores formadores realizado no âmbito do Cefapro de Barra do Garças;
- ✓ identificar as percepções dos professores formadores a respeito do processo formativo vivenciado;
- ✓ verificar, segundo as percepções dos formadores, quais são os saberes profissionais construídos no âmbito da formação continuada oferecida pelo Cefapro.

E, para atender aos objetivos, busca-se responder às seguintes questões:

1. Como se caracteriza o processo de formação continuada dos formadores de professores no âmbito do Centro de Formação de Barra do Garças em 2013?

2. Que saberes inerentes à docência esses profissionais vêm construindo a partir da formação vivenciada?

Nesta pesquisa, o processo formativo oferecido pelo Cefapro é concebido como uma atividade que colabora com o desenvolvimento profissional, o qual envolve saberes específicos que provêm do exercício da profissão, dá-se numa inter-relação dialógica entre a prática e a teoria e caracteriza-se como um ambiente de aprendizagem, de conhecimento e reflexão.

É feita a opção por um estudo qualitativo, mediante um estudo de caso. Sobre isso, Lüdke e André (1986, p. 17) indicam que “[...] o estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular [...]”. Considerando que cada um dos quinze Centros de Formação tem seu projeto de formação continuada, entende-se que a realidade do Cefapro de Barra do Garças, agrega características únicas para o desenvolvimento do seu projeto de formação continuada, sendo este o espaço de formação continuada dos formadores de professores.

As autoras, ainda acrescentam:

[...] os estudos de casos enfatizam a interpretação em contexto, quer dizer, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas, devem ser relacionadas a situações específicas onde ocorrem ou a uma problemática determinada a que estão ligadas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 44).

No processo de geração de dados para a pesquisa, inicia-se os contatos ao final do semestre de 2012. Porém, considerando o fechamento daquele ano letivo, mesmo com alguns dados em mãos, a pesquisadora opta por retomar com a geração de dados a partir do próximo ano letivo, considerando as mudanças decorrentes de um ano letivo para outro e estabelecendo o contexto a ser pesquisado, o ano de 2013.

Os documentos solicitados e correspondentes ao ano de 2013, foram entregues pela equipe gestora do Cefapro de Barra do Garças. Sendo possível contar também com os profissionais da Secretaria do Cefapro no esclarecimento de informações, quando necessário.

Em relação ao processo de formação continuada dos professores formadores, a participação da pesquisadora em alguns encontros agendados, além das observações favoreceram as análises dos dados gerados para pesquisa.

Os formadores convidados, participantes da pesquisa, cumpriam os critérios adotados para a pesquisa, tais como, maior participação no processo formativo ora realizado, formadores de áreas de atuação diferentes e ainda alguns da mesma área de atuação do Cefapro, bem como, os que menos se ausentaram durante o ano de 2013.

3.3 Instrumentos de Geração de Dados e Sujeitos de Pesquisa

Para a geração de dados foram realizadas entrevistas a partir de um roteiro (Anexo I), com questões semiestruturadas. O roteiro elaborado pela pesquisadora sinaliza para o processo formativo do Cefapro de Barra do Garças.

As primeiras questões buscam conhecer desde a formação inicial do participante, professor formador, bem como, aborda o fator tempo: de formado(a), de atuação como formador de professor e como formador do Cefapro de Barra do Garças, com vistas a desvelar sobre a constituição profissional em relação ao processo formativo. As primeiras questões são: *Qual é a sua formação profissional? Há quanto tempo você está formado? Há quanto tempo atua como formador de professores? Há quanto tempo atua como formador de professores no CEFAPRO de Barra do Garças?*

E, ainda buscou-se: *O que o/a motivou a atuar como formador de professores? O que significa para você atuar como formador/a no CEFAPRO? Torna-se relevante conhecer o motivo e o significado dessa atuação, enquanto professor formador do Cefapro.*

Objetivando conhecer as percepções do professor sobre o processo formativo do/no Cefapro, oferecido aos formadores, como também, buscar a avaliação do que foi esse processo, lança-se uma

questão: *Você acredita ser importante participar da formação continuada oferecida aos formadores por este CEFAPRO? Por quê? Como você avalia a formação continuada oferecida neste CEFAPRO?*

E ainda, sobre a questão: *Há ou houve algum momento dessa formação continuada que você considera marcante? Qual? Por quê? A) Um momento (o mais recente) da formação continuada “geral” (no grande grupo) e, o que você considerou ideal para o trabalho do Cefapro? B) um momento (o mais recente) da formação “específica” (na sua área de atuação no Cefapro) e, o que você considerou ideal para o trabalho do (a) formador (a)?* Ambas as questões visaram mais de uma resposta, buscando as informações pertinentes de como se deu o processo formativo dos formadores do Cefapro em 2013.

Enfim, como última questão: *Quais são os conhecimentos que você construiu ou vem construindo a partir da formação continuada oferecida pelo CEFAPRO?* A questão aponta para um (re)significar da formação continuada dos professores formadores do Cefapro de Barra do Garças.

Portanto, Lüdke e André (1986, p. 47) consideram que “[...] uma das grandes vantagens desse instrumento é que se estabelece uma interação entre pesquisador e pesquisado [...]”. Os sujeitos de pesquisa foram cinco professores formadores do Cefapro de Barra do Garças. Os participantes (formadores convidados) consentiram e autorizaram que as entrevistas fossem gravadas.

Documentos como: o Projeto Sala de Formador do Cefapro de Barra do Garças, os Consolidados de Frequência da Formação Continuada dos Estudos Coletivos realizados no Cefapro em 2013 e os Planos de Estudos Específicos das Áreas de Atuação do Cefapro também contribuíram com a análise da pesquisa.

Em relação aos anos anteriores o quadro de profissionais com atuação em 2013, reduziu significativamente, por isso dos 23 (vinte e três) professores formadores, optou-se por cinco para a pesquisa, por serem os profissionais com maior atuação no ano de 2013, considerando que muitos estavam licenciados do trabalho naquele momento, entre outros critérios já descritos. Na pesquisa, os participantes serão assim identificados: FL-1: Formador (a), da área de atuação Linguagem, primeiro(a) participante; FT-2: Formador(a), da área de atuação Tecnologia, segundo(a) participante; FC-3: Formador(a), da área de atuação Ciências, terceiro(a) participante; FL-4: Formador(a), da área de atuação Linguagem, quarto(a) participante e FL-5: Formador(a), da área de atuação Linguagem, quinto(a) participante.

A primeira letra maiúscula (F) refere-se ao Formador ou à Formadora participante da pesquisa, a próxima letra maiúscula refere-se à Área de Atuação do (a) formador (a) no Cefapro. O número, corresponde à quantidade de entrevistados. Sobre a caracterização dos sujeitos, obtida por meio da pesquisa, apresentamos o quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Síntese da Caracterização dos sujeitos de pesquisa, professores formadores do Cefapro de Barra do Garças:

Sigla do (a) Professor (a) Formador (a) Participante da Pesquisa:	Formação Acadêmica:	Área de Atuação no Cefapro:	Tempo de Formado(a)	Tempo de Atuação no Cefapro / Ano do Processo Seletivo:
FL-1 (Formador Linguagem – 1º participante)	Licenciatura em Letras	Linguagens	23 anos	13 anos/ 1999
FT-2 (Formador TIC – 2º participante)	Licenciatura em Letras	Tecnologia Educacional	17 anos	06 anos/ 2007
FC-3 (Formador Ciências – 3º participante)	Licenciatura em Matemática	Ciências da Natureza-Matemática	07 anos	04 anos/ 2009
FL-4 (Formador Linguagem – 4º participante)	Licenciatura em Artes Visuais e Literatura	Linguagens	13 anos	05 anos/ 2009
FL-5 (Formador Linguagem – 5º participante)	Magistério (2º Grau) e Licenciatura em Letras	Linguagens	30 anos	03 anos e meio / 2009

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, a partir das informações obtidas por meio das entrevistas.

Considerando que a interpretação dos dados gerados, não deveria acontecer de forma separada do contexto, caso contrário se perderia de vista seu significado (BOGDAN e BIKLEN, 1994), procurou-se captar e compreender como os professores formadores constroem seus saberes profissionais na formação continuada em serviço.

Para proceder à análise das informações, foram definidas três categorias: a constituição profissional dos formadores de professores do Cefapro; as percepções dos professores sobre o processo formativo vivenciado e os saberes construídos pelos formadores no processo de formação continuada.

Em relação às questões do roteiro de entrevista, as primeiras buscam obter informações para uma reflexão sobre o constituir-se formador de Cefapro. As próximas questões objetivaram captar as percepções dos formadores sobre o processo de formação continuada oferecido pelo Cefapro e a última

questão aponta para a construção de saberes pelos professores formadores no decorrer do processo formativo em 2013.

Na geração dos dados por meio das entrevistas, podemos extrair das vozes dos professores formadores sobre o que foi a formação continuada do Cefapro. Por essa razão, apresentamos em partes essas vozes, tendo em vista a caracterização da constituição profissional do formador de professor, as percepções dos professores formadores sobre o processo formativo do Cefapro e os saberes construídos pelos formadores de professores.

Analisar a problemática da formação continuada dos formadores fora das relações de trabalho promoveria uma visão limitada da realidade e de como se processa essa formação na instituição Cefapro. Nesse sentido, com base nos critérios e nas ações de formação continuada que foram desenvolvidas por meio do Projeto Sala de Formador/2013, momento que contou com a participação da pesquisadora na rotina de trabalho do Cefapro de Barra do Garças, bem como, na agenda de formação continuada proposta, uma vez que a mesma pertence ao quadro profissional desse Cefapro.

Em relação ao projeto de formação continuada “Sala de Formador”, a fim de atender ao objetivo da pesquisa, lança-se um olhar sobre o cenário formativo do Cefapro de Barra do Garças, o que proporciona repensar alguns elementos que são evidenciados na dinâmica explícita e implícita da formação continuada em serviço dos professores formadores, bem como, pensar sobre que influência trará esses aspectos, que ora, encontram alicerce na prática existente.

Assim, concordamos com Nóvoa (1992, p. 25) em relação “[...] à necessidade de (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida [...]”.

A partir das categorias estabelecidas pela pesquisadora para a análise dos dados gerados no decorrer da pesquisa, lança-se um olhar a mais em torno da formação continuada em serviço dos profissionais do Cefapro do polo de Barra do Garças, a partir da categorização apresentada no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA

Neste último capítulo, a partir das respostas obtidas dos professores formadores do Cefapro de Barra do Garças, dividimos as informações considerando a análise dos dados de pesquisa em três categorias: a constituição profissional dos formadores de professores do Cefapro; as percepções dos professores sobre o processo formativo vivenciado e, os saberes construídos pelos formadores no processo de formação continuada. Com vistas ao objetivo da pesquisa sobre como está constituído o processo de formação continuada com enfoque na construção de saberes profissionais pelos formadores do Cefapro.

4.1 A Constituição do Profissional Professor Formador

Pensar a formação continuada dos professores formadores do Cefapro de Barra do Garças em relação aos aspectos evidenciados por meio das vozes dos sujeitos de pesquisa, uma vez que busca-se também compreender nesse processo a constituição pessoal-profissional do professor formador.

Nesse Contexto, o processo formativo pode ser visto como uma ferramenta do constituir-se profissional do Cefapro. Por meio das respostas dos entrevistados e sobre as questões: *o que o/a motivou a atuar como formador/a de professores? E, o que significa para você atuar como formador/a do Cefapro?* Pode-se observar:

Na resposta da formadora FL-1: *quando houve o convite pra inscrição para participar do seletivo pra ser professor formador no Cefapro... essa instituição ainda não tinha claro qual seria essa nossa função, esse nosso papel... primeiro momento, sermos professores de professores leigos em exercício... Com o passar do tempo é que foram atribuindo outras funções e depois que veio o decreto que deixou isso mais claro, qual seria essa nossa função enquanto professor formador...* A mesma aborda sobre sua participação no seletivo do Cefapro desde a criação do Centro de Formação de Barra do Garças. Enfatiza o papel do formador e destaca a clareza necessária para o exercício da função. Em relação ao fator tempo

de atuação da formadora, acredita-se que as vivências proporcionadas fortaleceram suas crenças e concepções em relação ao trabalho no Cefapro.

Por sua vez a formadora FT-2, aponta: *No início eu não tive, assim, motivos específicos... com o passar do tempo, assim que eu entrei no Cefapro achei que é muito importante... contribuir mesmo com a formação continuada dos demais professores... é uma questão mesmo de desafio, de tá inserido nesse processo de educação pra tá ajudando na qualidade da aprendizagem dos nossos alunos...* A formadora FT-2, destaca o interesse em contribuir com a formação continuada de professores. Cita o desafio nesse trabalho, sinaliza sobre o que foi incerto para uma tomada de consciência. Sobre isso, concordamos com Freire (1979 a, p. 21), “a consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade”.

Por sua vez, o formador FC-3 ressalta: *... na época, quando abriu o seletivo, observei que os pré-requisitos para ser um formador... eles te remetiam estudos e eu tinha muita vontade de estudar temas voltados para a educação... e ali eu vi uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional... o que me motivou mesmo a buscar a questão da formação foi exatamente a vontade de conhecer sobre a formação continuada.* Percebe-se no discurso do formador FC-3, que este compreende a formação continuada como processo de estudos constantes. Vislumbrando a oportunidade de crescimento profissional por meio do trabalho no Cefapro.

Segundo a formadora FL-4: *Minha motivação foi, é... trabalhar com os professores com a mesma formação que eu... também com a disciplina de artes ou educação artística nas escolas.* A formadora FL-4, expressa que sua motivação está na escola. Evidencia sua formação inicial.

Nesse contexto, a formadora FL-5, ressalta a função social dos Centros de Formação no universo educativo da rede estadual de ensino, quando diz: *... o Cefapro é um espaço que você pode ter visão mais global... Ele não é um espaço limitado... a escola é mais limitada, a sala de aula é limitada e você pode, além dessa visão normal, você pode... refletir e, chegou num momento que eu precisava estudar e refletir sobre minha parte. Com a prática que eu tive... a escola não proporciona muito esse espaço...* Segundo a formadora FL-5, a instituição Cefapro proporciona essa visão ampla ao profissional.

Avançando na análise dos dados, ainda nesta categoria busca-se com a questão: “o que significa para você atuar como formador/a do Cefapro” e, nesse sentido Tardif (2000, p. 115) faz refletir “[...] o professor é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta [...]”.

Os participantes, nesta questão, demonstram opiniões bem diferentes. Porém, há aspectos que convergem para mudanças de percepções que possam contribuir com a prática do professor formador. Apontam as vozes:

A Formadora FL-1: *... a partir do momento que eu entrei no Cefapro para ser professora formadora... percebi que ali, eu teria condições melhor de estar estudando... ampliando meus conhecimentos...trocando mais experiências com outros professores, porque a gente trabalhava com muitas escolas, com pessoas de diversos municípios... percebi, assim, as minhas mudanças de concepção... Então, pra mim foi muito importante, foi o lugar que eu pude crescer culturalmente, onde eu pude também melhorar...* Segundo a formadora FL-1, com vistas ao papel do Cefapro e sobre o contexto de trabalho do professor formador, destaca “*lugar que eu pude crescer culturalmente*”. Acredita-se que esse espaço de formação continuada em serviço contribui com essa significação necessária. E, uma cultura participativa pode garantir ao profissional formador do Cefapro substanciar-se para promover as transformações junto aos diversos contextos educativos.

Já a Formadora FT-2: *... significa um desafio mesmo, imenso, porque dessa forma a gente ... executa, desenvolve a política pública do estado e contribui com os outros professores, com a escola... Pensar uma escola de qualidade, pensar a escola que atenda os anseios da nossa sociedade... eu vejo... que é um marco... importante na vida de cada profissional.* Conforme enfatiza a formadora, há que se pensar uma escola de qualidade. Sem desconsiderar as reais possibilidades para um processo formativo que propicie o desenvolvimento pessoal-profissional do professor formador e que essas possibilidades possa significar também o contexto das escolas públicas do polo, vislumbrando a consolidação de um processo colaborativo entre os formadores no Cefapro e os professores na escola.

O formador FC-3 considera: *É uma missão muito nobre... porque você está a frente de um trabalho que considera...o dia a dia da escola, todos os espaços dessa escola, o seu contexto, e... estar ali como uma pessoa para mediar uma formação com um conjunto de profissionais naquela unidade escolar, ou, naquela região, naquele polo ou município. É uma tarefa muito importante, e, ao mesmo tempo, ela exige de você muita responsabilidade... buscar melhor forma de dar esse respaldo teórico, e, principalmente o que isso vai gerar em termos de aprendizagem para o aluno, que é, a peça final e a mais importante de toda essa engrenagem que nós chamamos de escola, de formação continuada.* Afirma o formador FC-3 que, a formação continuada em relação ao trabalho do Cefapro exige responsabilidade para que este trabalho alcance o processo de ensino e de aprendizagem da escola, conseqüentemente que garanta a aprendizagem dos educandos, bem como, a necessária transformação social.

A formadora FL-4: *... significa um compromisso e uma responsabilidade muito grande, porque antes eu atuava somente com alunos na educação básica. Hoje a responsabilidade é muito maior... são pessoas que tem uma graduação... que já tem uma opinião formada sobre diversos assuntos...* Nota-se

que a relevância ainda está nas responsabilidades do trabalho formativo do Cefapro junto aos professores da educação básica do polo.

A formadora FL-5, nesse contexto acrescenta: *Olha... a questão de poder contribuir na formação do professor... Eles chegam com formação acadêmica... na questão da prática e no entendimento da escola, ele não tem essa experiência ainda. Eu precisava entender essas teorias para saber também se estava no caminho certo, o Cefapro criou uma forma de refletir teoria e prática... De acordo com a formadora há o entendimento das teorias, por meio da formação continuada oferecida pelo Cefapro. Considera-se até que o Cefapro “criou” uma forma de refletir teoria e prática. Contudo, Arroyo (2005, p. 239) enfatiza, “[...] talvez seja o que fazemos em cada aula que ministramos, em cada gesto e trato com a docência e com os educandos(as). As imagens docentes enterradas se desprendem e dão a tonalidade à forma como somos mestres agora [...]”.*

Contudo, esta reflexão carece ainda de múltiplos olhares atenciosos, se a necessidade está em (re)significar as práticas de formação continuada na educação, torna-se necessário pensar sobre cada contexto se a prática de formação continuada em serviço conduz o profissional à busca dessa (re)significação no percurso dando sentido às ações do/no processo formativo.

As vozes dos informantes da pesquisa revelam aspectos que implicam nesse constituir-se formador de professor do Cefapro. O fato de encontrar-se no mesmo espaço formativo, profissionais com mais tempo de atuação e menos tempo de atuação, este fator pode ou não favorecer as relações que exigem experiência no decorrer do processo formativo institucional, o que justifica priorizar o trabalho participativo.

A ênfase está em constituir-se professor formador sendo formador de professor, sem desconsiderar os mais diferentes saberes e contextos educacionais, isso diz respeito aos espaços da formação continuada em serviço na construção da identidade profissional.

As vozes dos participantes possibilitam um repensar esse processo formativo, sem perder de vista o que afirma Imbernón:

As experiências de vida dos professores relacionam-se às tarefas profissionais, já que o ensino requer uma implicação pessoal. A formação baseada na reflexão será um elemento importante para se analisar o que são ou acreditam serem os professores e o que fazem e como fazem (IMBERNÓN, 2010, p. 79)

Acrescenta ainda o autor “[...] o reconhecimento da identidade, permite melhor interpretar o trabalho docente e melhor interagir com os outros e com a situação que se vive diariamente nas instituições escolares [...]”. Constata-se pelas respostas dos entrevistados que o trabalho no Cefapro proporciona crescimento individual, e quiçá desenvolvimento pessoal-profissional aos professores

formadores, que atuam sobre uma mesma realidade na constituição do ser formador de Cefapro. Portanto, nesse processo, fundamentalmente formativo, o Cefapro poderá propiciar a constituição profissional do professor formador.

4.2 As percepções dos formadores de professores sobre o processo formativo

Nesta subseção, com foco no objetivo da pesquisa, busca-se com as questões: *Você acredita ser importante participar da formação continuada oferecida aos formadores por este CEFAPRO? Por quê? Como você avalia a formação continuada oferecida neste CEFAPRO?* Obter que percepções têm os entrevistados a partir do processo formativo oferecido pelo Cefapro:

A Formadora FL-1 discorre: *... acredito que é muito relevante para o desempenho de nossa função. Se eu trabalho com professores na perspectiva de reflexão, de discussão sobre vários temas, se eu preciso estar orientando, ajudando esses profissionais da educação a estarem repensando suas práticas, eu também preciso me fortalecer, eu também preciso ter esses momentos de reflexão, de estudos, de apropriação, de conhecimentos... Eu trabalho muitas vezes com profissionais que tem o mesmo nível de formação que eu... como que eu poderia estar discutindo, propondo algo novo, permitindo que esses profissionais possam refletir, ou seja, trabalhar na perspectiva de práxis... se eu não tiver um olhar mais amplo... outras leituras... outras teorias que possam estar ajudando a iluminar essa discussão, essas reflexões, e, todas as fragilidades que o professor enfrenta no seu dia a dia... O discurso da Formadora FL-1, justifica a formação continuada por meio dos estudos das teorias, pois acredita-se que estas darão suporte à prática em relação ao trabalho do professor formador. Sobre como avalia a formação continuada oferecida pelo Cefapro, não discorre nesse sentido.*

Ainda sobre o que ressalta a Formadora FL-1, propõe-se como reflexão, Nóvoa (1995, p. 11) que aponta para uma questão bastante antiga sobre a formação por meio da pergunta clássica: “Quem forma o formador?” Segundo o autor, “[...] o formador forma-se a si próprio, pela reflexão dos percursos pessoais e profissionais forma-se na relação com o outro; forma-se através das coisas e da sua compreensão crítica [...]”.

Por sua vez a formadora FT-2 expressa: *Importantíssimo... nesse momento a gente consegue tá compartilhando as informações, a troca de experiências, estudando... tirando as nossas dúvidas, enfim, buscando a base teórica para a gente poder atuar na escola... hoje eu vejo que a formação do nosso Cefapro... ela não tá assim, atendendo todas as nossas necessidades formativas como professor formador... Mas já teve melhores momentos, muito bons... que contribuiu... para nos ajudar pensar*

melhor a escola. Em relação ao que ressalta a formadora FT-2: ... *ela não tá assim, atendendo todas as nossas necessidades formativas como professor formador...* Este é um aspecto que indica um repensar a partir das necessidades formativas dos formadores do Cefapro sobre as diversas demandas para atuações do coletivo do Centro de Formação. O que cabe pensar e nesse contexto, contribui Prada (2010, p. 118):

[...] o entendimento da formação continuada de professores, como um processo de desenvolvimento profissional, implica a necessidade de que o coletivo escolar se assuma como sujeito de possibilidades ao estabelecer concepções, mediante construção coletiva e democrática de propostas próprias, currículos e conteúdos que contemplem a realidade do seu espaço de trabalho, e se oponham, crítica e propositivamente, às imposições de projetos prontos que desconheçam seus conhecimentos, necessidades e interesses.

Nota-se a partir da resposta do Formador FT-3: ... *acredito muito na importância dessa formação... pude participar de várias formações em parceria com a universidade federal... nós tivemos ali uma estreita relação com alguns professores daquela instituição que hoje nos dão muitos subsídios teóricos, nos auxiliam na questão da formação nos dando condições de compreender melhor algumas teorias e muito referencial teórico... Então, a formação que ali é desenvolvida, ela é subsidiada muitas vezes com essas parcerias, mas, a formação também que nós temos que é, aquela organizada na Sala do Educador, que é pensada pelos próprios formadores com diagnósticos das escolas, das unidades escolares e até mesmo nas fragilidades que nós encontramos e elencamos como sendo para nós grandes desafios. A gente também tem procurado se organizar e buscar a estrutura de uma formação capaz de dar resposta para isso. Então, a formação que a gente tem atualmente no Cefapro, aquela desenvolvida pelos formadores, formador formando formadores também tem sido muito importante porque está ajudando a todos crescerem de uma forma mais tranquila e aquilo que pra um já é um avanço, para outro, se torna desafio e ambos começam a mergulhar numa busca de conhecimento que leva a uma constituição de formação ainda mais consistente.* O formador FC-3 destaca aspectos da formação recebida que carecem reflexão: em relação à parceria estabelecida dentro do Projeto Sala de Formador do Cefapro com a Universidade local para a formação continuada oferecida aos professores formadores, bem como, no que diz respeito às lacunas teóricas advindas da formação inicial, percebe-se que houve uma contribuição nesse sentido dos estudos propostos em 2013. Entretanto, enfatiza o formador FC-3: *Então, a formação... formador formando formadores, também tem sido muito importante ... de uma forma mais tranquila... começam a mergulhar numa busca de conhecimento que leva a uma constituição de formação ainda mais consistente.* Nesse caso, o desafio ora proposto é de que o formador seja ator e autor do próprio processo formativo, para que todos sejam oportunizados ao desenvolvimento pessoal-profissional e institucional. E, ainda com vistas aos diagnósticos das necessidades prático-formativas, uma vez que as vozes indicam estudos duradouros de embasamento teórico, o que nos permite

vislumbrar uma relação sólida do conhecimento com o trabalho da/na formação continuada dos professores formadores do Cefapro.

Nesse contexto, afirma a Formadora FL-4: ... *Mais do que importante ela é fundamental, porque se nós não tivéssemos essa formação continuada seria praticamente impossível estar trabalhando nessa formação continuada com os professores nas escolas. Ela faz com que a gente analise os problemas que a escola enfrenta para que a gente possa, é, ajudar de alguma forma ou tentar ajudar de alguma maneira solucionar esses problemas.* É salutar a compreensão da formadora FL-4 sobre a importância da formação continuada e, se ainda, de fato, essa formação, oferece condições para análises das problemáticas enfrentadas pelas escolas públicas do polo, bem como, se ações em torno desse processo formativo institucionalizado no Cefapro de Barra do Garças são nesse espaço formativo, (re)planejadas, (re)avaliadas para serem (re)significadas, sem perder de vista o foco para e pela transformação da realidade insistente.

Cabe nesse sentido, considerar Marcelo Garcia (1999, p.19) que indica “[...] é um conceito, susceptível de múltiplas perspectivas [...]”. O autor relaciona formação ao desenvolvimento pessoal, “o processo de desenvolvimento que o sujeito humano percorre até atingir um estado de plenitude pessoal”.

Nota-se sobre o que ressalta a Formadora FL-5: ... *ela é importante, o Cefapro fazer o “pega”, oferecer aos formadores... é o Cefapro oferecendo. Porque, que ela é importante? Porque traz o diagnóstico das escolas, traz as necessidades formativas, centra o problema, e aí, ali é o momento de a gente discutir, refletir sobre esses problemas que a escola, os professores enfrentam no ensino aprendido do aluno e o Cefapro tem a trazer algo para se estudar, seja ali que vai contribuir com o professor que contribuiu no sentido de refletir. E como você vai conduzir isso na escola. Por isso que ela é importante, nesse sentido.* A formadora FL-5 aponta alguns elementos significativos que evidenciam a necessidade de um processo formativo que possibilita fortalecer a relação de atuação dos professores formadores do Cefapro com as unidades escolares do polo. Cabe ainda, nesse cenário formativo refletir com Imbernón (2010, p. 108):

[...] se apenas pensarmos que a formação é necessária, esquecendo os demais elementos, o debate sobre a formação dos professores limita-se a tentar mudar os indivíduos, seus conhecimentos, seus hábitos, sua forma de agir. Nesse sentido, deparamo-nos com professores mais informados e, muitas vezes, mais entediados, mas nada mais do que isso.

Por meio das vozes dos participantes, sem perder de vista o objetivo da pesquisa e dada à importância, destacada pelos formadores entrevistados sobre os estudos teóricos na formação continuada do Cefapro. Algumas percepções carecem ser evidenciadas, entre outras, se a teoria estudada tem efetiva contribuição na prática docente coletiva e individual dos formadores de professores. Considerando que nos discursos, percebe-se a ausência de uma sistematização dessa prática concreta associada à teoria

estudada. E, também, a ausência de respostas que indicam sobre o processo de avaliação dessa formação continuada oferecida no Cefapro, considerando que os entrevistados não se expressaram sobre essa questão.

O processo formativo dos professores formadores, uma vez sendo (re)significado caberá decisões coletivas sobre proposições que culminarão em movimentos formativos, tais como, encontros coletivos (formação geral); o desenvolvimento de projetos em grupos, organizados por áreas de conhecimento ou áreas de atuação (formação específica). E, ainda as formações contínuas por parte da SEDUC-MT, considerando o trabalho dos Centros de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

Na perspectiva de avançar na análise dessa categoria, considerando o desenvolvimento do Projeto Sala de Formador do Cefapro de 2013, busca-se com as questões: *Há ou houve algum momento dessa formação continuada que você considera marcante? Qual? Por quê? A) Um momento (o mais recente) da formação continuada “geral” (no grande grupo) e, o que você considerou ideal para o trabalho do Cefapro? B) um momento (o mais recente) da formação “específica” (na sua área de atuação no Cefapro) e, o que você considerou ideal para o trabalho do (a) formador (a)?* Destacar das vozes dos entrevistados sobre o processo formativo do Cefapro em 2013:

Expressa a Formadora FL-1: *... este ano, nós tivemos também uma formação de aproximadamente sessenta horas, que foi exclusivamente sob um único tema, que foi o materialismo histórico dialético... Esse ano nós tivemos a oportunidade... de partir um pouco para a prática realizando planejamentos em grupos onde nós podemos colocar isso em prática e ver até onde a gente conseguia associar, relacionar a teoria à prática... a gente sempre tentava relacionar o que estava lendo, o que estava discutindo, aquela teoria com a nossa realidade, com o nosso trabalho de professor formador, com as dificuldades e problemáticas enfrentadas pelos profissionais das escolas também que a gente acompanha, onde nós também somos professor formador referencial e, essa, relação entre teoria e prática é fundamental pra que nós percebamos mesmo até onde eu estou entendendo, compreendendo e até onde a teoria é importante pra consolidar minha prática...* A formadora FL-1 aponta como marcante a formação geral, os estudos coletivos. Cita nesse processo a necessidade de relacionar a teoria e a prática. Sinalizando como uma contribuição aos formadores “referência” do Cefapro.

Sobre o que foi marcante na formação continuada, a Formadora FT-2 ressalta: *foi no início do ano quando nós estudamos a concepção do materialismo histórico dialético... Com esse estudo nós pudemos entender melhor a parte filosófica... Uma contribuição da universidade... Então, nosso programa de formação na área... Nós estudamos temáticas que são voltadas para o nosso diagnóstico mesmo, específico na área de tecnologia educacional... considero assim, importantíssimo e contribui sim pro nosso trabalho na escola.* Segundo a formadora FT-2, os estudos coletivos marcaram a formação

continuada do Cefapro. Em relação ao estudo específico, afirma que este foi possível na sua área de atuação e que contribuiu muito.

O Formador FC-3 discorre: *... acredito que todos os momentos de uma formação ou de qualquer trabalho que a gente desenvolveu marca muito, principalmente quando você está voltado para a qualidade... um dos momentos mais marcantes para mim enquanto formador, foi a formação que nós tivemos com a universidade a respeito das teorias, do estudo das teorias... ali, nos pudemos observar vários autores, confrontar alguns pontos que nós temos de estudo interno e agora que nós temos as orientações curriculares para o estado, foi um grande desafio também tentar compreender essas orientações à luz dessa teoria porque ela é que embasa ou que fundamenta a construção dessas orientações.* O formador FC-3 destaca principalmente os estudos sobre as teorias, mediado pela Universidade local, afirma ser um desafio tentar compreender as Orientações Curriculares para Mato Grosso nesse percurso formativo.

Acrescenta a pesquisadora: *E o que foi marcante na formação específica das áreas?*

FC-3: *Bom... dessa forma nós tivemos ali uma formação interna, não foi nem de formação propriamente... estudos internos baseados nas orientações... Na nossa área foram alguns relacionados à avaliação; como avaliar o processo. Celso Vasconcelos subsidiou muito nosso estudo quando nós trabalhamos a questão da própria constituição da linguagem matemática. ... Todos esses trabalhos foram desenvolvidos através de um projeto da área... que envolvia naquele momento a área, mas, nós não tínhamos a completude da área.* Em relação à formação específica, expressa: *... Na nossa área foram alguns relacionados à avaliação; como avaliar o processo.*

A Pesquisadora acrescenta: *Você considera esse estudo desenvolvido, ideal pro seu trabalho enquanto formador?*

FC-3: *Foi importante, acredito que não foi o ideal da própria organização dos Cefapros, que, hoje, ele demanda uma nova dimensão de atuação, haja visto, que nós temos outras parcerias... que envolvem o próprio Ministério da Educação com algumas formações... e assim, tudo isso que nós fizemos... faltam muitas coisas a ser ministrado, muita coisa para ser estudado, mas, já contribuiu muito para as nossas práticas.* A partir do que argumenta o FC-3, há reflexões ainda necessárias no que tange a formação continuada do Cefapro. Por exemplo, que formação seria ideal da própria organização dos Cefapros? O que considerar como formação continuada, a partir dessa “nova” dimensão de atuação do Cefapro? Esses aspectos caracterizam a ausência de um processo formativo efetivo, frisa ainda o formador FC-3, *falta... muita coisa para ser estudado.* Embora, garante FC-3, *...já contribui muito para as nossas práticas.*

A Formadora FL-4 confirma o que citam outros formadores entrevistados: *... mais recentemente foi esse estudo da filosofia materialista histórica e a concepção. Como que isso se dá na educação... ele*

dá para nós uma referência para entender as outras teorias de aprendizado, as outras filosofias, as concepções... Enfim, a partir do que pontua a formadora FL-4, o momento marcante da formação continuada do professor formador, foram os estudos coletivos propostos no Cefapro.

A Formadora FL-5 discorre: contribuiu no sentido, assim, dos textos que eram discutidos nessa formação, nesse grupo de estudo... nós queríamos antecipar alguns na área. Então, tudo que a gente via na área nós fazíamos a relação com a nossa disciplina, da linguagem. foi muito significativo nesse sentido... mas, esse curso, foi, assim, que quando a gente lia antecipado e ia fazer deliberações, quando nós íamos para o grupo socializar e discutir como os mediadores, a gente já tinha a visão da área. Eu senti isso, senti a visão da linguagem.

Acrescenta ainda a Pesquisadora: *Você considera que foi um trabalho, assim, de formação continuada ideal para o trabalho do formador? Foi, nós tivemos outros momentos no Cefapro, não só esse ano... Nós tivemos outros momentos que a gente socializava, tirava do grupão e isso dava na área, fazia aquela remoção, quando, aí nas áreas, quando se discute “pega” específico...*

Nesse processo, fragilidades são perceptíveis em relação ao Projeto Sala de Formador, como priorizar a formação no grande grupo, (estudos coletivos/formação geral). E, o que foi planejado enquanto estudos específicos, estudos nas/das áreas de atuação, pois os poucos “ensaios” citados nas vozes revelados sobre o que foi possível como estudos no decorrer dos estudos coletivos, indicam possibilidades com foco no trabalho formativo por meio da formação continuada pelos próprios formadores, quiçá, mediada pela universidade, em parceria, quando necessário.

Os participantes sinalizam para os estudos coletivos, mas sobre a formação continuada específica, planejada pelos professores formadores no Projeto Sala de Formador para o ano de 2013, como formação das áreas de atuação do Cefapro, justificam inclusive, que por diversos motivos, não ocorreu como planejado. Refletindo sobre isso, comungamos com Nóvoa (2009, p. 27):

“[...] a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos deferir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas[...]”.

As vozes dos participantes revelam alguns aspectos e citam outros que carecem discussões, tais como, sobre as dimensões de trabalho do formador do Cefapro que devem ser consideradas na formação continuada. Sobre as demandas de trabalho com necessidades de estudos no processo formativo, entre outras. As questões elaboradas para essa categoria almejavam várias respostas, embora as mesmas foram bem sucintas por parte dos participantes. Sobre este aspecto, entendemos que seria necessário aos professores formadores terem vivenciado o processo, para então, falar a respeito.

4.3 Os saberes construídos pelos formadores no âmbito da formação continuada

Inquieta-nos, pensar sobre o processo formativo do Cefapro, por isso faz parte do roteiro de entrevista a seguinte questão: *quais são os conhecimentos que você construiu ou vem construindo a partir da formação continuada oferecida pelo Cefapro?* E, como enfoque à pesquisa, propomos os saberes segundo a concepção de Tardif (2012, p. 235), diz o autor:

[...] “a concepção tradicional não é apenas profundamente redutora, ela também é contrária à realidade. Hoje sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem”.

Consideramos das vozes dos participantes da pesquisa:

A Formadora FL-1 destaca: ... *além do materialismo histórico dialético, tudo que a gente viu para ser apropriado dessa teoria de Marx, estabelecer relações com as orientações curriculares... Eu busquei outras leituras a respeito das teorias de Vygostsky, das teorias de aprendizagem, é, da, do próprio conhecimento da psicologia da teoria sócio cultural e a gente já vem desde uns dois, três anos atrás tentando aprofundar conceitos a respeito das concepções, de metodologias, de avaliação, então, tudo isso aí está relacionado.*

Verifica-se, pela resposta da formadora, que o processo formativo do Cefapro em 2013 pautou-se em estudos com foco nas concepções filosóficas das Orientações Curriculares para Mato Grosso, objetivando o acompanhamento pelo Cefapro da reconstrução curricular das escolas públicas de Mato Grosso.

Embora outros estudos envolvendo um grupo menor de professores formadores ocorreram no Centro de Formação, a formadora FL-1 revela: *Porque você pediu depoimento a cerca da formação continuada, do coletivo da Sala do Cefapro. Nós temos também um grupo de estudo... com os professores da UFMT, e com esse grupo de estudo também nós tivemos outros temas, outras participações, inclusive esse grupo de estudo me permitiu realizar uma formação de Língua Portuguesa, essa formação tem uma carga horária de cinquenta e cinco horas nesse ano de dois mil e treze.*

A Pesquisadora acrescenta: Esse projeto, ele fez parte da formação continuada dos formadores do Cefapro de Barra do Garças ou foi realizado no Cefapro como algo a parte?

FL-1: *Olha, nós buscamos os professores formadores do Cefapro. Busca, estabelecer parcerias para que mestres, doutores, nos ajudem a compreender muitos temas, nessa busca feita, então, esse grupo de estudo, por quê, é um projeto de extensão da UFMT, onde esses encontros aconteciam no próprio Cefapro, na própria Sala de Formação do Cefapro e, o critério foi que tivesse pelo menos um professor de cada disciplina, cada área participando desse momento de estudo. Então, os professores*

foram convidados a participar, eu fui convidada a participar. Esse espaço, ele já existe há dois anos, mas, eu só ingressei nesse grupo em dois mil e treze.

Por sua vez a Formadora FT-2 discorre: Eu, vejo assim, que os conhecimentos que eu construí é mesmo voltado para a base teórica. Conhecimentos em relação, mesmo, a concepção de aprendizagem do materialismo dialético, histórico dialético, cultural, com uma base teórica de Marx, com conhecimentos voltados para a escola, do trabalho. Nós estudamos também, Gramsci, que, hoje nós estamos pensando no currículo do ensino médio, então são mais, assim, conhecimentos para essa, voltado para a questão da base teórica de, do materialismo, que eu acho que o maior ponto fraco é entender esse materialismo. Sabe, então, eu vejo que o meu conhecimento que eu construí seria até para professores de tecnologia, porque eu tenho que saber qual é a base teórica que vai me sustentar para que eu possa estar fazendo esse trabalho de tecnologia e inserir no processo pedagógico. Então, o materialismo dialético, ele dá base para tudo.. eu vejo que seria o conhecimento mais voltado para essa questão da fundamentação...

A construção de saberes experienciais encontra-se diluída nas respostas dos formadores, por isso, (re)significar esse processo formativo oferecido no Cefapro de Barra do Garças, com proposições a partir da experiência prática de atuação do formador e que esta, possa pautar-se na construção de saberes profissionais pelos mesmos. Sobre isso a formadora FT-2 frisa: ... eu vejo assim, que os Cefapros estão crescendo muito, mas, também precisa melhorar, precisamos assim, ter mais avanços. Eu acho que isso aí é por meio da nossa formação, da formação dos Cefapros por meio da Secretaria de Educação; Superintendência de Formação. Acho que eles têm que nos ajudar, com essa política de educação que o estado mantém. Então, assim, acho que ainda temos muitos desafios pela frente. Então, eu acredito que se nós tivermos um apoio e incentivo, tivermos mais formações específicas também para nós na área específica, eu vejo que contribui bastante. Não estamos tendo, mas, assim, não estão atendendo nossa expectativa, nessas formações.

O Formador FC-3 aponta que: A própria construção do que é uma formação continuada, principalmente a formação continuada em serviço, que é uma formação na qual a gente procura ter como foco, o dia a dia da escola, o cotidiano dessa unidade, o trabalho dos seus profissionais, o que eles desenvolvem e de uma forma mais ampla, como essa escola está organizada de modo a fornecer, ou, dar para seu aluno a melhor aprendizagem. Nós sabemos que a formação continuada, hoje, eu compreendo isso por meio dos estudos que ela é importantíssima para que a escola possa realmente desenvolver o seu papel dentro da sociedade visando à qualidade social da educação.

Por considerar o que traz as vozes dos formadores FT-2 e FC-3, convida-se para discussão de uma formação continuada com perspectivas para a construção de saberes profissionais, com base em Tardif, pois as vozes sinalizam a construção de saberes da formação profissional (conhecimentos teóricos

e conceituais), bem como, saberes curriculares e saberes disciplinares pelos professores formadores em relação ao que foi o processo formativo no ano de 2013. Por isso, pensar na relevância dessa discussão para o processo formativo. Sobre isso, Tardif (2012, p. 14), acrescenta:

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Em relação ao que ressalta a Formadora FL-4: *... comecei a participar de um tema que foi bastante importante, tá sendo muito importante aplicar nas escolas que é sobre a dialética, então nós estamos, estudando sobre esse tema com profundidade e é um tema que ele fundamenta as orientações curriculares do Mato Grosso. Então, sem o entendimento desse tema, se torna também muito difícil poder ajudar a escola e entender sobre esse conceito que direciona.*

Nesse processo, característico de formação pontual, urge ter claro que as demandas são inúmeras no ensino público, por isso é preciso que o desafio de articular participativamente a formação continuada dos professores formadores de Cefapro seja aceito por todos, com vistas a fortalecer as atividades pedagógicas em interface com o desenvolvimento pessoal-profissional e institucional.

Acrescenta a Pesquisadora: E ela é a formação continuada do Cefapro...? FL-4: *Sim, faz parte da programação que nós. É, fizemos na Sala de Formador do Cefapro no ano de dois mil e treze, mas, ela acontece desde dois mil e doze.*

Argumenta a Pesquisadora: ... Em relação à formação de sua área... assim... que contribuiu com seu trabalho de formadora? ... *Até o momento eu vejo que nós ainda não conseguimos fazer um trabalho bem significativo na área por diversos motivos... que estão relacionados do nosso trabalho também, então, até hoje, eu não consigo assim, me lembrar de nenhum momento que tenha sido, significativo na área. Somente na área de formação relacionada à minha disciplina é que consegui fazer um trabalho relacionado.*

No bojo das intenções do projeto Sala de Formador está a vontade de instituir estudos contínuos para os professores formadores, provocando o exercício da prática dialógica entre seus pares no trabalho, exercitando a aceitação da pluralidade de ideias, a democracia e a participação para que essa prática passe a ser constante na instituição de formação continuada.

O professor formador precisa fortalecer sua ação pedagógica, possibilitando-o intervir no processo educacional em desenvolvimento e visando primordialmente a construção dos saberes profissionais.

Nesse sentido, visando o objetivo da pesquisa, argumenta-se sobre haver ou não a construção de saberes pelo formador do Cefapro, a partir do olhar desse formador sobre os saberes construídos no processo de formação continuada realizado em 2013.

A Formadora FL-5 afirma: *Primeiro a questão da prática, a prática que eu tinha da escola, ele veio fortalecer, ele veio dizer; esse é o caminho pra essa prática. Houve o fortalecimento, se eu não tô, a gente fica desesperado, angustiado. Na prática será que eu tô no caminho certo? De voltar lá na escola para refletir o que está fazendo. Então, ele veio assim, um amadurecimento, e, a, outros saberes, a questão das concepções né, que quando você tem, ela consegue visualizar, ela entender. Você fica mais tranquila e esse conhecimento na escola, na sala dos professores não fica mais tão angustiada, porque ele é um processo, ele é um processo que sofre modificações e que as pessoas também têm influências externas, ela tem o seu tempo, você fica tranquilo, eu tenho lidado com as oportunidades.*

O Projeto Sala de Formador visa transformar o espaço institucional em um lugar onde possa desenvolver a formação continuada dos professores formadores do Cefapro, possibilitando a realização dos estudos de acordo com as prioridades apontadas no PPDC do Cefapro, bem como agregando no processo parcerias, quando necessário, para o desenvolvimento da própria formação continuada. Nóvoa (2009 p. 35) afirma “[...] a importância de conhecer a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, coletivas ou organizacionais [...]”.

A Pesquisadora acrescenta ainda: Então, você acredita que essa formação... possibilitou que você construísse novos conhecimentos? FL-5: ... *Sim, porque na graduação apenas nós não conseguimos, é insuficiente porque ali nós trabalhamos, nós temos um pouco de cada, de cada disciplina. É muito generalizado, então, aspectos sobre a educação especificamente passam assim, muito por alto, dos conhecimentos que eram necessários, que todo educador tivesse antes de atuar... no Cefapro eu vejo que essa defasagem, ela é constantemente suprida. Então ao longo da nossa, do ano, procuro estudar para sanar essas falhas que ficaram, até porque o tempo na faculdade é muito pouco para que isso aconteça, e, é um espaço que a gente tenta atualizar o tempo todo.*

A construção de saberes apontados nas vozes dos formadores traz o foco em temáticas determinadas como importantes, pois há uma organização, um tempo e condições estabelecidas para os estudos, estes previamente pensados por alguns formadores com a participação especial de convidados ao processo formativo. Em relação às demandas de estudos dos formadores de Cefapro e aos saberes necessários para a atuação desse formador de professor por meio do projeto Sala de Educador, ainda é uma discussão que carece agregar o planejamento da formação continuada para atender as necessidades formativas específicas dos formadores do Cefapro de Barra do Garças.

De acordo com Imbernón (2010, p. 78):

[...] a mudança no futuro da formação continuada deve estar na condição de que os professores assumam serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros.

Há discussões que poderiam ser desenvolvidas na formação continuada, por meio do Sala de Formador do Cefapro, pois é em seu âmbito que devemos discutir os procedimentos didáticos contemporâneos, por meio dos movimentos necessários ao desenvolvimento dos estudos, tanto os gerais, no grande grupo/coletivo (até com a contribuição de parceiros), mas sobretudo os específicos de cada área de atuação, objetivando a criação de uma cultura participativa no processo formativo, quiçá, com futuras pesquisas coletivas a partir dos saberes construídos pelos formadores de professores do Cefapro.

Assim, vislumbra-se que o processo formativo do Cefapro de Barra do Garças ouse a construção dos saberes profissionais pelos professores formadores a partir do que constata-se enquanto prática de trabalho do Centro de Formação. E, ainda, segundo Tardif (2012, p. 263):

[...] os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimentos, de competência ou de aptidão.

Portanto, são as ações conjuntas que garantem o dinâmico trabalho de formação continuada, consolidando a participação de todos os atores e autores, proporcionando também perspectivas, possibilidades e aplicabilidades nessa participação efetiva e colaborativa de cada professor formador para o todo dos formadores de professores e, vice-versa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento desta pesquisa, caracterizou-se o processo de formação continuada dos professores formadores no âmbito do Centro de Formação de Barra do Garças por meio do projeto Sala de Formador, identificou-se as percepções desses profissionais a respeito do processo formativo vivenciado, buscando quais saberes profissionais os formadores vem construindo com a formação continuada existente.

Por concordarmos com Nóvoa (1996) a respeito de que a melhor forma de se obter informações sobre a formação continuada de professores é ouvindo a voz desses profissionais da educação, atentando para o saber oriundo da experiência vivenciada pelos professores formadores do Cefapro, bem como, para os momentos que consideram significativos de seus percursos pessoais, profissionais e institucionais.

Entendemos salutar uma (re)significação em torno do processo de formação continuada constituído no Cefapro do Polo de Barra do Garças, possibilitando ao trabalho dos Centros de Formação um lançar-se adiante em relação ao desenvolvimento do projeto Sala de Formador que orienta a formação continuada em serviço dos professores formadores.

Portanto, como desdobramento da pesquisa aponta-se para a necessidade de buscar a construção de saberes profissionais para a consolidação de uma formação continuada com e pelos formadores de Cefapro. Tendo a claro esse caminho na superação das dificuldades que passam pelas mudanças de concepções e por políticas públicas institucionalizadas, que possibilitam pensar, com vistas ao trabalho dos Centros de Formação de Mato Grosso.

Nesse sentido, a mudança culminará na construção de saberes profissionais pelos professores formadores, haja vista que essa construção ainda não está compreendida em perspectivas, possibilidades e aplicabilidades que agregam uma formação continuada participativa, principalmente por considerar o contexto e as dimensões de trabalho dos formadores do Cefapro.

Por isso, o Projeto Sala de Formador aponta para a necessidade do planejamento participativo na formação continuada para que este possa (re)significar o processo formativo e assim contribuir com os múltiplos cenários formativos do polo educacional.

Os dados gerados evidenciam impossibilidades, principalmente em relação à formação continuada das/nas áreas de atuação do Cefapro, embora o projeto Sala de Formador frisa a importância desse estudo, considerando as justificativas por parte de alguns formadores entrevistados, sobre a não realização dos estudos específicos propostos para o decorrer do ano de 2013.

Nesse processo, as mediações/atuções ainda não são vistas por todos os participantes como de responsabilidade coletiva. Esse estudo específico da área de atuação não está entendido como uma possibilidade para o desenvolvimento pessoal-profissional e institucional. De certo modo, há formadores que demonstram certo desconforto diante do proposto. Por isso, ações devem ser buscadas, para que de fato, no interior do Cefapro, se efetive uma cultura participativa, por meio da formação continuada em serviço dos formadores de professores.

Em relação ao estudo (temáticas gerais/coletivo), há ressalvas em torno de uma única temática, por um tempo considerável, bem como, por não atender às necessidades formativas específicas de todos os formadores. O que chama a atenção nesse processo é a participação da gestão do Cefapro, que visou garantir a presença do maior número possível de participantes, apenas nos estudos “coletivos”. Esse aspecto, foi facilmente observável durante os encaminhamentos da formação continuada estabelecida para 2013.

Aspectos com estes indicam para significativas reflexões no decorrer da pesquisa, pois estes podem favorecer ou desfavorecer a formação em serviço. Sobre isso, cabe ainda questionar, até que ponto pode-se estabelecer ou determinar o que será prioridade de estudo e, se estas realmente significam o processo formativo do professor formador, com vistas à atuação desse profissional, nos diversos contextos escolares.

Diante dos dados gerados, segundo a perspectiva dos sujeitos, as ações de formação continuada ainda não atendem aos anseios de todos os professores formadores do Cefapro, pois as vozes revelam como está constituído o processo de formação continuada do Cefapro de Barra do Garças. Nesse sentido, está ausente uma avaliação desse processo formativo, que possa diagnosticar futuras necessidades formativas, bem como, dizer quais são os avanços e, se de fato, será necessário uma continuidade desse estudo.

Nesse contexto, sobre atender as expectativas formativas dos formadores, torna-se relevante dialogar a partir dos diagnósticos das necessidades formativas oriundos dos contextos educativos a serem atendidos pelo Cefapro, tendo clareza da efetivação do planejamento participativo, bem como, sua execução-avaliação, consolidando assim, o processo formativo articulado com o coletivo democrático e em colaboração mútua.

Um aspecto crítico sutilmente revelado pela pesquisa e que carece futuras investigações está no entrelaçamento da política educacional de formação continuada articulada às demais políticas educacionais propostas ao ensino público do estado de Mato Grosso.

Em relação à formação continuada dos profissionais da educação básica, na realização da pesquisa, lançamos um olhar reflexivo no que diz respeito a três diferentes e instigantes constatações: o que é a política de formação dos profissionais da educação, para a Secretaria de Estado de Educação,

sendo o órgão gestor central; o que é esta mesma política para os professores formadores de Cefapro, a partir do que evidenciam as vozes dos participantes, bem como, o que se discute sobre política de formação de professores, de acordo com os referenciais teóricos dessa pesquisa, entre outros emergentes.

A partir das vozes dos sujeitos da pesquisa, nota-se confusa a proposição para a formação continuada em serviço do/no Cefapro, principalmente no que diz respeito à formação específica das/nas áreas de atuação do Cefapro.

Em relação à formação continuada em parceria com a universidade local, para alguns formadores esta formação é do Cefapro e para outros é para o Cefapro. Por isso, vale (re)significar o processo formativo, a partir da prática existente, uma vez que, considera-se que a formação em 2013, cumpriu um percurso entendido como necessário, porém o processo carece de novas criações e reinvenções formativas. Do contrário, continuaria sem corresponder com as necessidades de formação de todos os formadores do Cefapro. Além disso, a formação continuada não pode se restringir ao atendimento de “alguns” professores formadores.

Percebe-se a necessidade de que a formação continuada em serviço atenda o contexto de trabalho do Cefapro para uma significativa atuação profissional, desde que entendida como responsabilidade de todos. Sobre isso, há que se pensar em construir uma cultura participativa que signifique a formação dos formadores do/no Cefapro de Barra do Garças.

E, considerar proposições que vislumbram a participação direta de todos os formadores na própria formação em serviço, bem como em ações conjuntas de formação contínua com outros Centros de Formação, tecendo saberes e práticas que visam o trabalho formativo das múltiplas realidades educacionais de Mato Grosso.

Sem perder de vista a formação continuada das/nas áreas de atuação do Cefapro. Entendendo essencial esse movimento formativo entre as áreas de conhecimento, modalidades e especificidades. Uma vez que a interseção em 2013 foi à formação geral, denominada “coletiva”. Por isso, temos que estar atentos para perceber e nos preocupar com a questão educacional mais ampla, ideológica, social. A conotação particular, pessoal, não pode predominar nos espaços coletivos.

Enfim, verifica-se que os professores formadores reconhecem a importância da formação continuada como um “preparo” ao atendimento às necessidades formativas das escolas da rede estadual do polo do Cefapro de Barra do Garças, pois estes precisam responder aos questionamentos que lhes são feitos nas atividades de acompanhamento e avaliação do Projeto “Sala de Educador”, embora essa ação de acompanhamento pelo Cefapro também está orientada conforme Parecer da SUFP-SEDUC/MT. (Anexo III).

Percebe-se em torno do efetivo trabalho do Centro de Formação, discussões que originam de unidades escolares do polo. Por isso, há a busca pelo reconhecimento desse trabalho formativo, o que torna evidente a importância em estabelecer relações profissionais, entre os formadores na ação de acompanhamento ao projeto sala de educador e as escolas do polo. Nesse sentido, faz parte dessa discussão, considerar que os professores formadores desenvolvam um trabalho articulado em diferentes contextos educativos, visando à qualidade da educação, oferecida às crianças, jovens e adultos.

Assim sendo, a pesquisa poderá contribuir na (re)significação das proposições existentes e que estas possam possibilitar um caminho de descobertas, com um olhar para o compromisso ético-profissional e político-social, fundamental ao ensino público.

Cabe, sem perder de vista e insistentemente com ações conjuntas, como futuras pesquisas coletivas, criar os mecanismos para que possamos enquanto Centro de Formação, alcançar objetivos comuns junto aos organismos educacionais públicos, uma vez que, a formação dos formadores do Cefapro está em atender a política educacional de formação continuada em serviço, de todos os profissionais da educação básica, porém avançando para além das limitações que esta coloca às práticas comprometidas com a transformação da sociedade. Enfim, há muito para refletir, por ora, propomos sobre o que traz a canção do compositor brasileiro, Caetano Veloso (1978):

Força Estranha

Eu vi um menino correndo
Eu vi o tempo brincando ao redor
Do caminho daquele menino

Eu pus os meus pés no riacho
E acho que nunca os tirei
O sol ainda brilha na estrada e eu nunca passei

Eu vi a mulher preparando outra pessoa
O tempo parou pra eu olhar para aquela barriga
A vida é amiga da arte
É a parte que o sol me ensinou
O sol que atravessa essa estrada que nunca passou

Por isso uma força me leva a cantar
Por isso essa força estranha
Por isso é que eu canto, não posso parar
Por isso essa voz tamanha

Eu vi muitos cabelos brancos na frente do artista
O tempo não para e no entanto ele nunca envelhece
Aquele que conhece o jogo, do fogo das coisas que são
É o sol, é a estrada, é o tempo, é o pé e é o chão

Eu vi muitos homens brigando, ouvi seus gritos
Estive no fundo de cada vontade encoberta
E a coisa mais certa de todas as coisas
Não vale um caminho sob o sol
E o sol sobre a estrada, é o sol sobre a estrada, é o sol...

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARRUDA-MONTEIRO, F. M. **Desenvolvimento profissional da docência**: uma experiência em curso de Licenciatura em Pedagogia. 2003. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº9394/96. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicação, 1997.
- _____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1998.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério – FUNDEF**: manual de orientação. Brasília, 1998.
- _____. **Plano Nacional de Educação – PNE**. Brasília, 2001.
- _____. **Proposta pedagógica**: formação contínua de professores. Salto para o Futuro/ TV Escola – Boletim 13. Artigo de Maria Isabel de Almeida. Brasília, 2005.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Balanco do primeiro ano do Fundef**. Brasília, 1999.
- _____. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979a.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** Tradução de Kátia de Mello. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979b.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho d'água, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GATTI, Angelina Bernardete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO Representação do Brasil, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 37.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos.** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35-36.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. p. 99.

MADURO, Otto. **Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise do conhecimento.** Tradução de Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo:** Revista de Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

_____. **Formación del profesorado para el cambio educativo.** Barcelona: EUB, 1995.

_____. A identidade docente: constantes desafios. Tradução de Cristina Antunes. **Formação Docente,** Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.** [S.l.], 2010.

MÁXIMO, Antônio Carlos; NOGUEIRA, Genialda Soares. **Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005).** Brasília: Liber Livros, 2009. (Coleção Políticas Educacionais de Mato Grosso, v. 6).

MEZZÁROS, Istvan. **Para além do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino:** abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1998.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo:** de onde vem, para onde vai?. São Paulo: Senac, 2001.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicação Dom Quixote-Instituto de Inovação Educacional, 1992.

_____. **Os professores e sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1994.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1997.

_____. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p.17-35, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

_____; VIEIRA, Vania Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED2003-2007. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2009. p. 1-17.

_____. Formação continuada de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise – especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances**, Presidente Prudente, ano XI, n. 13, p. 108-126, jan./dez. 2005.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985. (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “Reflexão como conceito estruturante da formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 maio 2014.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

FERNANDES, Jorcelina Elisabeth. Programa de formação continuada. [S.l.]: SEDUC/SDF-MT, 2000.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Aspectos da constituição do sujeito como profissionais da educação. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GÓMEZ, Angel Perez. O pensamento prático do professor: a formação como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-114.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo).

HABERMAS, Jürgen. **Teoria del a acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madri: Cátedra, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Barcelona: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

MARQUES, Mário Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2003.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; OLIVEIRA, Valéria de Freitas. Concepções e políticas de formação continuada de professores: sua construção. **Ensino em revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 111-133, jan./jun.2010.

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

SEMERARO, Giovannie; TORRES, Artemis (Org.). **Sobre saberes, educação e democracia.** Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SNOECKX, Mireille. Formadores de professores, uma identidade ainda balbuciante. In: ALTET, Marguerite; PAQUAY, Léopoldo; PERRENOUD, Philippe (Org.). **A profissionalização dos formadores de professores.** Porto Alegre: Artemed, 2003. cap. 1.

ANEXOS

ANEXO I: Roteiro de Entrevista Gravada com os Professores Formadores

QUESTÕES

Qual é a sua formação profissional? Há quanto tempo você está formado?

Há quanto tempo atua como formador de professores?

Há quanto tempo atua como formador de professores no CEFAPRO de Barra do Garças? O que o/a motivou a atuar como formador de professores?

O que significa para você atuar como formador/a no CEFAPRO?

Você acredita ser importante participar da formação continuada oferecida aos formadores por este CEFAPRO? Por quê? Como você avalia a formação continuada oferecida neste CEFAPRO?

Há ou houve algum momento dessa formação continuada que você considera marcante? Qual? Por quê? A) Um momento (o mais recente) da formação continuada “geral” (no grande grupo) e, o que você considerou ideal para o trabalho do Cefapro? B) um momento (o mais recente) da formação “específica” (na sua área de atuação no Cefapro) e, o que você considerou ideal para o trabalho do (a) formador (a)?

Quais são os conhecimentos que você construiu ou vem construindo a partir da formação continuada oferecida pelo CEFAPRO?

ANEXO II: Termo de Consentimento**Livre e Esclarecido para os Participantes da Pesquisa**

Eu, _____, participo voluntariamente da investigação “**O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM CEFAPRO: ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS**”, realizada pela mestranda em Educação Dinahmara Hild Ribeiro Leão, sob a orientação do Prof. Dr. Fabrício do Nascimento da Universidade Federal de São Carlos, *Campus* de Sorocaba-SP.

Entendo a proposta e a natureza da pesquisa. Durante qualquer fase desta terei acesso à pesquisadora e aos dados da mesma, para que haja o esclarecimento de eventuais dúvidas, caso necessário.

Reconheço que as informações prestadas poderão ser utilizadas em futuras publicações.

Barra do Garças-MT, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

ANEXO III: Orientativo Sala de Educador – SUFP/SEDUC-MT - Ano: 2013

Projeto Sala de Educador

Parecer Orientativo 2013

***SAPE - Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais SUFP –
Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica***

A Sala do Educador, como Política de Formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas. Traz como principal objetivo fortalecer a escola como lócus de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas.

Nesta perspectiva, a formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação.

De acordo com a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, [...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, p.15, 2010)

Assim, o *Projeto Sala de Educador* deve promover discussões, para que por meio delas, os profissionais se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas à sua prática. Com isto, novas possibilidades de interação surgem a partir deste fazer e se descobre o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo em que se fortalece a presença do outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento deve surgir uma educação/ensinância colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação.

Como dizia Freire (1987), a escola pode e deve se tornar um importante meio de transformação social. Nesse sentido, imbuídos pelo desejo transformador e num modo colaborativo de agir, os profissionais da educação podem tornar a escola em um espaço para o desenvolvimento de metodologias para ação questionadora e desmistificadora, fortalecendo o seu fazer educativo.

Portanto, a equipe do Cefapro e as escolas ao elaborarem o Projeto, devem incentivar os profissionais das unidades escolares a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando os desafios. Para isso devem considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola, os indicadores do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Provinha Brasil e Siga (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem).

Da elaboração do Projeto

Da escola:

A escola construirá **o seu Projeto Sala de Educador** indicando as necessidades de formação, seja coletiva, com professores e funcionários, seja específica, das áreas de conhecimento e atuação. As estratégias de desenvolvimento dos estudos serão definidas com os profissionais da unidade escolar (professores e funcionários), com possíveis ações de intervenção pedagógica que possam e devam ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentarem;

A elaboração precisa ser articulada ao Projeto Político Pedagógico da Escola e ao PDE, evidenciando a concepção pedagógica assumida pela unidade escolar, pautada pelas concepções que se encontram nas Orientações Curriculares para a Educação Básica/MT;

A **Coordenação do Projeto Sala de Educador na escola** é de responsabilidade do (a) **coordenador (a) pedagógico (a) da unidade escolar**, sob acompanhamento, orientação e avaliação do coordenador de formação e professores formadores dos Cefapros;

Ao diretor da unidade escolar, corresponsável, cabe viabilizar as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, participando dos processos formativos;

O Projeto deve indicar, além do que será desenvolvido pelo próprio grupo de **professores, coordenadores pedagógicos e funcionários**, o que será necessário para a intervenção dos formadores dos Cefapros a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados;

Os grupos de estudos serão constituídos a partir das necessidades observadas no decorrer do diagnóstico da realidade, que poderão ser organizados por ciclo, área de conhecimento, área de atuação, por disciplina, modalidade etc;

As escolas devem se organizar por grupo(s) de estudo(s) coletivo(s) que pode(m) desencadear em momentos formativos presenciais (totalizando 80 horas) e a distância (para além das 80 horas) por área de conhecimento, atuação, modalidade e disciplina.

Do Cefapro

Orientar a elaboração do Projeto Sala de Educador considerando o diagnóstico das necessidades formativas levantadas;

Acompanhar, orientar e avaliar periodicamente o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador em cada unidade escolar;

Realizar a formação dos coordenadores pedagógicos das unidades escolares;

Chancelar os certificados da participação dos profissionais da educação da rede estadual;

Articular com a assessoria pedagógica dos municípios, ações que visem à efetiva implantação e implementação do projeto sala de educador nas escolas;

Assessorar e orientar a equipe gestora das Secretarias Municipais de Educação, que firmarem parceria, de forma a possibilitar-lhes a implantação e implementação do Projeto Sala de Educador nas escolas municipais;

Elaborar cronograma de acompanhamento, orientação e intervenção em atendimento às escolas no desenvolvimento do Projeto Sala de Educador;

Participar de outros momentos pedagógicos desenvolvidos pela escola sempre que possível;

Articular, com a coordenação do Cefapro, a participação nos estudos desenvolvidos na escola de outros formadores do Cefapro, de modo a atender à diversidade de situações de intervenções de que a escola necessita;

Registrar o acompanhamento e intervenções realizadas nas escolas de forma a possibilitar a avaliação do Projeto e a atuação do Cefapro.

Período de implementação do Projeto

Preferencialmente, no início do ano letivo durante a Semana Pedagógica com sua elaboração.

As escolas deverão encaminhar o Projeto aos Cefapros até o dia 18 de março.

Os Cefapros terão 15 dias úteis após o recebimento dos projetos para procederem as devolutivas às escolas orientando o início do projeto;

Ao receberem as devolutivas dos Cefapros, as escolas devem iniciar a execução da Sala de Educador, dando início às 80 horas (presenciais) previstas no projeto.

Periodicidade dos encontros

A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada, coletivamente, obedecendo à carga horária e utilizando parte da hora atividade semanal para desenvolvimento do Projeto *Sala de Educador*, que terá um total mínimo de 80h no ano letivo, distribuídas, preferencialmente, em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.

Da certificação

Cabe à unidade escolar confeccionar os certificados do Projeto Sala de Educador, que deverão ser assinados pelo diretor e secretário da Escola, de acordo com o acompanhamento das ações de formação pela equipe do Cefapro, que fará o cancelamento, conforme Decreto n.º 1395, de 16 de junho de 2008, Art. 2.º, § único;

As escolas deverão enviar aos Cefapros, na primeira quinzena de novembro os certificados, com carga horária identificando a **frequência** efetivamente cumprida pelo profissional;

O coordenador pedagógico que atuar na coordenação dos grupos de estudos receberá a certificação de coordenador de grupo de estudos, observando o mínimo de 75% de frequência, não acumulando certificado de coordenador e de participante e não excedendo a um (01) certificado;

O (A) diretor (a) da unidade escolar deverá se engajar em um grupo de estudos e se submeter aos mesmos critérios que os demais participantes para igualmente fazer jus à certificação;

O Cefapro fará a devolutiva dos certificados chancelados, na segunda quinzena de novembro, ou em casos excepcionais quinze dias após a entrega dos certificados ao Cefapro pela unidade escolar;

O certificado do Projeto Sala de Educador terá validade apenas para o ano vigente.

Recurso financeiro

A Unidade Escolar deve prever recursos no Plano de Desenvolvimento Escolar - PDE, conforme a Instrução Normativa do ano corrente que dispõe sobre a implementação do Projeto Político Pedagógico, para garantir os materiais (livros, cadernos de registros, equipamentos etc.) necessários à execução do Projeto Sala de Educador.

Da avaliação

A Coordenação de Formação, os Professores Formadores dos Cefapros e o coletivo da escola realizarão a avaliação da formação continuada do **Projeto Sala de Educador**, até a segunda quinzena do mês de novembro;

A Escola deverá utilizar os dados do processo avaliativo, do desempenho dos professores e alunos como diagnóstico para planejamento do Projeto Sala de Educador para o próximo ano;

Após a tabulação e análise dos dados, o resultado da avaliação do **Projeto Sala de Educador** deverá ser apresentado em reunião de avaliação das ações de 2013 e planejamento das ações de formação para 2014.

Outras considerações:

Diante da utilização dos certificados do Projeto Sala do Educador como um dos critérios no processo de atribuição de cargos e aulas via Instrução Normativa anual, orienta-se:

O profissional que possuir mais de um cargo e exercê-los integralmente na mesma unidade escolar deverá utilizar o mesmo certificado para as duas atribuições;

O profissional que possuir mais de um cargo (**mais de um concurso**) e exercê-los em unidades distintas deve participar do Projeto de cada escola para garantir sua certificação e pontuação;

Caso o profissional (efetivo ou interino) for removido e/ou atribuir aulas em outras unidades escolares diferentes daquela em que trabalhou e participou do Projeto Sala de Educador, deve ser garantido o direito de pontuação nesse quesito no processo de contagem de pontos;

No processo de contagem de pontos, o certificado do Projeto Sala de Educador só vale 5,0 pontos ao atingir 75% de assiduidade. Nos casos em que não atingir os 75% de assiduidade, ele será utilizado no quesito de formação continuada, porém não como Projeto Sala do Educador.

Observação: O Projeto Sala de Educador de salas anexas, do campo, Quilombola e Indígena será desenvolvido considerando a realidade local e seu processo de elaboração discutido e validado com a equipe do Cefapro/SUFP que irá aprová-lo de acordo com a coerência das especificidades apresentadas no Projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MT - **Política de Formação dos Profissionais da educação Básica**, Seduc/MT, 2010.

Sugestões para leitura:

ESTRELA, Maria Teresa. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: Ferreira, Naura Syria Carapeto (org) 2 ed. **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo, Cortez, 2006.

MORAES, José Valdivino de Moraes. **Revista semestral Retratos da Escola/CNTE** - A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia. Vol 03 n5, Julho a dez de 2009 p.399 a 412.

ZEICHNER, Kenneth M. **Uma análise crítica sobre a “Reflexão como conceito estruturante da formação docente**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

ANEXO IV: Projeto Sala de Educador SUFP/SEDUC-MT - 2011



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

PROJETO SALA DE EDUCADOR

JANEIRO – 2011

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO/ JUSTIFICATIVA

II - OBJETIVOS

Geral

Específicos

III - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA IV -

METODOLOGIA

Local de Execução

Periodicidade dos Encontros Profissionais Envolvidos

Organização dos Estudos Execução do processo formativo

V – ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS NO PROGRAMA

Escola

Coordenador Pedagógico

Profissional Participante

Cefapro

Sufp/Seduc

VI - REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

VII –

ANEXOS

I - INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

A formação dos profissionais da educação é um dos principais compromissos assumidos pelo Governo do Estado de Mato Grosso enquanto política pública. O desenvolvimento dessa política parte da compreensão de que o *locus* da formação ocorre inicialmente nas universidades e a continuidade dessa formação se dá principalmente no lugar em que o exercício profissional acontece: na escola.

Conceber a escola como lugar de formação não é um ato recente nem repentino, fazendo-se necessário um amadurecimento nessa direção, e que a instituição escolar seja redesenhada para esta realidade, assumindo que a instituição escolar tem vivido momentos de incertezas e ressignificação. Para Iria Brzezinski (2001):

“A instituição escolar, em sua ambiguidade intrínseca, vive um cotidiano repleto de contradições, conflitos e lutas internas pelo domínio do poder e do saber. Hoje, na sociedade do conhecimento e também na escola, vive-se em tempos de incertezas e rápidas mudanças notadamente no que diz respeito às informações. Vista sob essa perspectiva, a escola é uma instituição dinâmica de quem a sociedade exige respostas (criações). Em face dessas exigências, para as quais muitas vezes a escola não tem soluções, o que gera conflitos, não é suficiente contar com professores reflexivos que constroem conhecimentos individualmente em seu cotidiano escolar, isto é, aqueles que constroem “um conhecimento profissional contextualizado e sistematizado em uma permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão” (Alarcão, 2001 b, p. 17). *É na luta pela defesa de interesses convergentes, por todos os elementos envolvidos no processo educativo, que vai sendo formada a consciência coletiva, em uma permanente dinâmica interativa entre a ação e o pensamento ou a reflexão.*” (Brzezinski, 2001, p. 70) (grifo nosso)

Na compreensão de que é na escola que os profissionais da educação constroem continuamente a sua formação, a Secretaria de Estado de Educação – Seduc assume a formação continuada como um dos principais pilares da política de valorização dos profissionais da educação. Essa formação compreende ações conjuntas das várias Superintendências, dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (Cefapros) e das unidades escolares da rede pública estadual de ensino, em uma soma de esforços para sua efetivação.

Com o intuito de viabilizar de forma sistemática a ação de formação continuada dos profissionais que atuam na escola a Seduc/Sufp concebeu como principal estratégia o projeto “Sala de Educador”. O projeto se propõe a desenvolver uma cultura formativa coletiva dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica de Mato Grosso. Constitui-se em um espaço de reflexão voltado à formação continuada, e tem como objetivos fortalecer a escola enquanto espaço de formação e auto-formação, por meio da organização de momentos de estudos; construir um comprometimento

coletivo com o processo educativo; compreender o papel educativo do profissional no desempenho individual e coletivo de sua função; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público.

Fortalecer a escola como *locus* de formação significa proporcionar ao profissional espaço e tempo para sua formação de maneira contínua, a um só tempo, individual e coletiva. Os momentos de estudos possibilitam aos profissionais refletirem suas práticas, trocar experiências e promover debates buscando caminhos de forma articulada para assuntos pertinentes à questão escolar. Mobilizar os profissionais da escola a refletir sobre e no seu fazer, tomando para si o processo de mudança da prática torna o processo mais democrático e contínuo.

Ao garantir aos profissionais a oportunidade de um estudo permanente em seu ambiente de trabalho e, ainda, planejar e/ou repensar o seu fazer e construir uma proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo seu coletivo, a Seduc, através da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação – Sufp - atende às expectativas da comunidade escolar, com maior segurança de continuidade de ações que tenham efetivamente contribuído para a melhoria da qualidade do ensino.

A intencionalidade desta proposta está expressa no documento que sintetiza a política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (Seduc, 2010) que atribui aos trabalhadores da escola o papel de educadores do coletivo. Essa política está subsidiada pela Lei Federal nº 12.014/2009 (art. 1º) que considera como profissionais da educação escolar básica três categorias de trabalhadores, quais sejam:

“I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.”

Desse modo, a política estende o foco de seus investimentos da formação do conjunto de professores para abranger a todos os profissionais que atuam na escola. Sob a regulamentação da Lei Complementar nº 50/1998 (Art 2º), em Mato Grosso,

“entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.”

A Seduc possui um histórico de experiência acumulada na formação de funcionários da escola que se realizou pelo Projeto Arara Azul, resultado de diálogo estabelecido com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública nos finais da década de 1980.

Apoiada nessa experiência e nos avanços consolidados nos mencionados instrumentos legais a Superintendência de Formação aposta na formação profissional dos funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares considerando os momentos formativos nela existentes, como espaço para que o profissional “ganhe mais competência pessoal, teórica, técnica, social” (Libâneo, 1998 citado por Brasil, 2004, p. 18). Se

“o professorado constituiu-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do Estado, que substituiu a Igreja como entidade de tutela do ensino (portanto) [...] é o enquadramento estatal que institui os professores como corpo profissional, e não uma concepção corporativa do ofício”. (Nóvoa, 1995a, p. 15-17).

Com a entrada de novas categorias de trabalhadores a serem consideradas no âmbito da educação institucionalizada, é possível hoje alargar-se a necessidade do fortalecimento desse *corpo profissional*, com a construção/delineação/ressignificação de suas identidades profissionais.

Se a profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia” (GINSBURG, 1990, p. 335 apud NÓVOA, 1995a, p. 23-24), o que se apresenta é uma possibilidade de qualificação do trabalho e das relações que se estabelecem no ambiente escolar. Esta melhoria de qualidade pode se refletir nos resultados do processo educacional da unidade com efeitos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Mudar a denominação de projeto “Sala de Professor”, criado em 2003, para “Sala de Educador” significa assumir uma nova concepção – “a escola de espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários” (José Valdivino de Moraes, 2009, p. 400).

Essa mudança de concepção do projeto, de uma instituição preocupada com o ensino só na sala de aula, para uma instituição educadora em todo o seu espaço é uma construção histórica. O espaço formativo foi se modificando de forma natural pela escola. 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”.

Diante dessa nova concepção, o espaço formativo dos profissionais da escola contemplará na “Sala de Educador” dois momentos:

- a) o coletivo - com os dois segmentos da escola (professores e funcionários);
- b) e específico – para que professores e funcionários possam atender a anseios específicos de sua atuação.

Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas em escolas que eduquem as crianças e os jovens, propiciando-lhes um desenvolvimento que lhes assegure condições para fazerem frente às exigências do mundo contemporâneo não é tarefa simples nem para poucos, exige esforço coletivo da escola.

Na convergência da formação coletiva o primeiro foco da “Sala de Educador” é o de mobilizar todos os profissionais da escola a refletir as suas práticas, trocar experiências e promover debates, realizando momentos processuais formativos coletivos dos sujeitos envolvidos no processo educacional, de modo que todos conheçam, vivam, critiquem e assumam o seu papel no contexto escolar.

Compreendendo que nesse contexto cada profissional da escola tem um papel a desempenhar no processo educacional, a democratização desse espaço formativo precisa ser muito bem compreendida. Para Libâneo:

“Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades, competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores ir construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.”

Nessa leitura, a incumbência dos professores é a de refletir sobre sua ação educativa, promover sua atualização e aprofundar seus conhecimentos, envolvendo-se em estudos contínuos e sistemáticos. Através de um processo permanente, contínuo, não pontual, realizada no cotidiano da escola, em horários específicos e articulada à jornada de trabalho. Deve ser construída como um espaço de produção e socialização de conhecimento sobre a profissão docente, de construção da gestão democrática e de organização da vida social da comunidade escolar e seu entorno e nunca entendida como correção da formação inicial.

A natureza do trabalho do professor no processo educativo facilita a identificação de sua possibilidade de contribuição na construção dos saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social apresenta no cotidiano da escola. Porém, a inclusão dos funcionários da escola na discussão dessa prática apresenta-se como um novo desafio a ser superado, pois implica na identificação de como essa participação poderá/deverá se efetivar.

A Lei 12.014/2009, ao mudar a LDB em seu artigo 61 definindo quem são os profissionais em educação da educação básica, garantiu em seu inciso III aos funcionários de escola, desde que profissionalizados, a condição de profissionais da educação. Isto implica dizer que profissionais da educação vão além dos professores e que não basta trabalhar na escola, é preciso ter a formação necessária para compreender os processos educativos e exercer com eficiência a função de cada um, e para tanto a lei garante que esses trabalhadores precisam ser profissionalizados.

Uma mudança como esta não acontece do dia para a noite. Não é apenas uma questão de lei e vontade política. Passa, além disso, por uma mudança de cultura. Precisamos consolidar a formação dos funcionários de escola, se todos dizem que a educação é prioridade, vamos transformar o discurso em prática, valorizando de verdade todos os profissionais.

Profissionalidade, expressa, objetiva e/ou subjetivamente, o compromisso com a educação e, também, com o projeto de sociedade. Não se limita às condições objetivas de trabalho, mas vincula-se à construção da identidade profissional, na sua dimensão intelectual, ética, política e cultural.

“É legítimo que os funcionários de escola participem das várias instâncias que hoje temos de participação da sociedade em relação à educação. Há conselhos escolares, conselhos de educação, conselhos de controle social.” (Chagas Fernandes) “É muito importante que os funcionários participem dos debates e ocupem os espaços, porque eles apresentam o ponto de vista de quem não está dentro da sala de aula, mas também exercem sua atividade educativa. Essa contribuição é fundamental para a construção de uma escola democrática, participativa, onde haja espaço para todos.(...) É necessário, porém, que algumas barreiras e preconceitos, ainda existentes, sejam superados, porque essa unidade e essa visão de escola não se constrói em pouco tempo, é um processo.” (Roberto Leão, 2009)

Para que a ação interativa entre professores e funcionários convirja para a ampliação da escola como espaço de produção e socialização de conhecimento não só dos alunos, mas, também dos profissionais que nela atuam, torna-se premente discutir o papel dos profissionais não docentes que atuam nessa escola, e a expectativa que se tem criado em volta de sua formação/ação.

Essa formação/ação diferenciada parte da compreensão de que a presença/ação dos funcionários na escola deva ser mais ativa diante do processo educativo do aluno. Sua proposta de formação deve estar pautada no processo de construção das referências para formação profissional e de reconstrução das identidades desses profissionais.

“As gerações que frequentaram as carteiras escolares, até agora, se acostumaram a vê-los como auxiliares, apenas varrendo, lavando, cozinhando, vigiando, anotando, sem participação no processo educativo. Resquício de uma lógica colonialista, suas funções estavam quase sempre relegadas ao plano da mão-de-obra barata e desqualificada” (José Valdivino de Moraes, 2009, p. 401).

Essa releitura do papel do funcionário na escola e de sua formação é um reconhecimento do direito do profissional, resultado de um processo de luta e construção política dos trabalhadores/profissionais da educação e da compreensão de que para que seja possível aos funcionários construir uma nova identidade profissional e assumirem o desejado papel enquanto educadores, precisam necessariamente passar por um processo formativo. Assim, a Superintendência de Formação e Avaliação Profissional da Seduc–Sufp oportuniza também aos funcionários da escola, como aos docentes, serem protagonistas da sua própria formação, garantindo-lhes a oportunidade de um espaço de estudos permanente em seu ambiente de trabalho.

Sob essa perspectiva o que se propõe enquanto “Sala”, não é exatamente um espaço físico, mas um momento em que pessoas com um mesmo foco de interesse promoverão reflexões que venham a resultar em ações formativas e de aprimoramento profissional e pessoal.

Dessa forma, vale ressaltar, que este projeto tem a expectativa de atender não somente aos anseios da escola, como também da sociedade que reivindica uma Educação responsável, democrática e de qualidade, o que perpassa inevitavelmente pela formação de seus profissionais.

OBJETIVOS:

GERAL:

Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais da educação, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo educativo do aluno.

ESPECÍFICOS:

- ❖ Diagnosticar as necessidades formativas dos profissionais da Unidade Escolar.
- ❖ Desenvolver as potencialidades do profissional e qualificar seu desempenho no trabalho;
- ❖ Organizar momentos de estudos no coletivo da unidade escolar;
- ❖ Construir a programação de estudos da “Sala de Educador da Escola”, articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar.
- ❖ Possibilitar ao profissional da unidade escolar a cultura de formação, num processo contínuo, coletivo e individual.
- ❖ Estimular, incentivar e subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução de projetos pedagógicos de investigação sobre e da realidade educativa do sistema de ensino e do fazer pedagógico.
- ❖ Desencadear na escola o processo de reflexão na e sobre suas práticas.

III – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Secretaria de Estado de Educação – Seduc preocupada com o fortalecimento da escola enquanto *locus* de formação continuada e a melhoria da prática educativa dos profissionais que nela atuam, adota ação conjunta das suas Superintendências de forma a promover intervenções pedagógicas articuladas, no sentido de apoiar sistematicamente os profissionais da educação no enfrentamento dos desafios a serem superados para a promoção de um ensino de qualidade.

O projeto “Sala de Educador” é uma demonstração do compromisso e cuidado que a Seduc têm com a qualidade do ensino matogrossense, buscando estabelecer um trabalho sistemático de formação continuada para a construção de um comprometimento coletivo com a melhoria da prática educativa

A decisão política adotada para a Educação Básica do estado de Mato Grosso foi muito claramente explicitada nas Orientações Curriculares publicadas no último semestre de 2010, a qual aponta para a visão inequívoca do homem e da sociedade que se quer formar.

A Secretária de Estado de Educação, professora Rosa Neide Sandes de Almeida⁶, ao apresentar o documento aponta para o papel da educação:

“A educação em seu papel preponderante de formação humana vê-se instada a atender às novas necessidades sociais e econômicas, aliando-se aos aspectos da ética, da solidariedade, da gestão compartilhada das políticas sociais, das utopias e das tecnologias a favor da vida, como verdadeiros aspectos do que se possa constituir como uma sociedade sustentável,...”.

Conceber a escola na perspectiva da formação humana significa entendê-la como um espaço de valorização do ser humano e das suas interações. Significa disponibilizar à escola todos os elementos necessários à superação das dificuldades apresentadas pelos alunos de forma a possibilitar-lhe uma promoção acompanhada da qualidade necessária à sua vida cidadã.

Ainda, conceber a educação como elemento propiciador de formação humana compreende nortear todas as ações educativas e estabelecer relações que vão acompanhar o aluno em todos os níveis e modalidades de ensino, possibilitando-lhe crescimento gradativo e adequado para cada fase de desenvolvimento em que se encontrar.

Adotar no documento a formação humana como papel preponderante da educação parte do reconhecimento de que a escola, na maioria das vezes, se constitui no único espaço em que os filhos dos que vivem do trabalho podem ter acesso ao conhecimento sistematizado e que é crucial manter a qualidade da oferta pública da educação para a maioria da população, uma vez que a inclusão na sociedade contemporânea não se dá sem conhecimento.

Neste sentido Iria Brzezinski (2001) fundamenta seus estudos de forma muito apropriada a esta discussão: *“As teorias educacionais que defendem a prática social como ponto de partida e de chegada*

da prática educacional e que postulam uma análise dinâmica da relação sociedade-escola encontram sua gênese nos estudos heterodoxos do pensamento marxista, dos chamados revisionistas de Marx, que adotam o método dialético como caminho investigativo para a produção do conhecimento.

Os educadores brasileiros, sintonizados com essas concepções educacionais identificadas como reflexivas, críticas ou progressistas (entre elas encontra-se a teoria crítica da totalidade social), começaram a denunciar por volta dos anos 80 as características reprodutivistas da escola que, aportada no paradigma da racionalidade tecnicista, procurava perpetuar o sistema desigual e injusto de distribuição do patrimônio cultural.

A injustiça do sistema educacional brasileiro, que negava o acesso ao saber de forma universalizada, permitiu, e ainda permite, a apropriação do saber erudito (epísteme) por uma única classe social – a privilegiada – e, perversamente, retirou da outra – a trabalhadora – o direito de ter acesso a esse saber veiculado intencionalmente pela instituição escolar, ao mesmo tempo em que expropriava seu saber – o popular (doxa).

Então, os educadores entenderam que apenas a denúncia feita nos anos 80 não era suficiente; precisavam agir. Suas ações baseavam-se nas teorias progressistas, que trouxeram em seu bojo o anúncio do compromisso social da educação, qual seja, criticar a realidade e produzir transformações sociais capazes de libertar o homem pelo domínio do conhecimento e pela formação da consciência crítica.” (Iria Brzezinski, 2001, pp. 66 e 67)

É indiscutível que as condições de desigualdade econômica e social no Brasil e no mundo são resultado de um processo histórico, e que não é justo delegar à escola a responsabilidade de responder sozinha pela superação dessa desigualdade. Porém, se acreditamos que a inclusão na sociedade não se dá sem conhecimento, temos que assumir que a escola tem papel preponderante nesse processo de inclusão.

A escola é uma instituição de respaldo social, sendo o espaço responsável pela educação formal dos indivíduos, face às expectativas das famílias e do Estado, tradicionalmente considerada como *locus* de produção de conhecimento, onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Grande parte do tempo do aluno é passado na escola, e esta constitui um espaço, um tempo e um contexto de aprendizagem e de desenvolvimento. *Uma importante estratégia de inclusão é fortalecê-la enquanto espaço de transformação da sociedade.* Compreender este espaço como direito do aluno que até o momento encontrou-se excluído do processo educativo, leva-nos à tomada de decisão baseada na reflexão das necessidades educacionais dos alunos e da escola enquanto instituição constituída de espaços que vão além da sala de aula. Isso implica refletir a escola e o profissional que nela atua através de uma nova racionalidade.

A insuficiência do modelo atual de escola frustra professores, pais, alunos e a própria sociedade, que tem nela expectativas de centro de formação e aprendizagem para acompanhar as novas demandas, o que inclui mudanças na forma como ela se relaciona consigo e com o mundo, num panorama de desafios, representados pela globalização, pelo excesso de informação e pelas novas necessidades de aprendizagem.

Tais expectativas colocam a escola diante da necessidade de repensar sua organização, de forma a torná-la, de fato, um espaço reflexivo e de aprendizagem para todos. E repensar sua organização significa refletir que a escola é local de vivência do cidadão. Esse entendimento muda o caráter educativo dos projetos institucionais, que não devem servir apenas para “ensinar cidadania”, mas fazer os alunos a vivenciar “cidadania” no cotidiano escolar. Isabel Alarcão, na “Escola Reflexiva e Nova Racionalidade” (2001, pág. 11) fala dessa necessidade de mudança da escola:

“Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com as outras instituições e fomentando em seu seio interações interpessoais. A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e dos outros”.

Manter esse diálogo sobre a escola requer uma reflexão profunda sobre o seu papel na sociedade, sobre aqueles que a compõe e sobre o fruto que dela se espera colher. Uma escola dinâmica, em constante questionamento, preparada para adaptar o projeto pedagógico às transformações de uma sociedade cada vez mais mutável é o que propõe Alarcão⁸ (2001, pág. 15): *“Por analogia com o conceito de professor reflexivo, hoje tão apreciado, desenvolverei o conceito de escola reflexiva e procurarei sugerir que a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apoiam estes ou aqueles.”*

Ao analisar sobre a escola que queremos e as razões pelas quais a queremos do modo como a queremos, a autora permite-nos uma visão global do que se espera de uma escola que se propõe reflexiva (2001, p. 11):

“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 atitudes 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.”

As implicações dessa nova racionalidade segundo Alarcão (2001, pág11) manifestam-se, também, no modo como os profissionais atuam na sua profissão:

“Essa nova racionalidade manifesta-se no modo como os profissionais atuam na profissão, como as organizações reestruturam-se e definem-se como os investigadores posicionam-se perante os fenômenos investigados. Essa nova maneira de pensar e de agir tem implicações ao nível da escola e reflete-se na maneira como se concebe a formação e o currículo, como os professores percebem e concretizam a sua prática pedagógica, como os alunos vivem o seu ofício de estudante. Além disso, repercute-se no papel que se atribui aos professores, aos alunos e aos funcionários e nas dinâmicas de desenvolvimento que as escolas introduzem.”

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.

Assim, ao compreender que o empenho do profissional que atua na escola é preponderante na construção de uma escola inclusiva e reflexiva é necessário também o entendimento de que para haver inovação é preciso que o profissional compreenda o reflexo de suas atitudes e ações no processo educativo do aluno.

É nesta direção que as discussões de melhoria do desempenho escolar têm apontado para a necessidade de investimento na qualificação dos profissionais da educação com responsabilidade nos órgãos gestores do sistema de ensino, responsabilidade esta cada vez mais reconhecida e assumida pelos governos como condição indispensável à melhoria da qualidade do ensino. Essa responsabilidade é prevista na legislação. Diante da Lei Complementar nº 50/98, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica de Mato Grosso, a formação continuada do profissional da educação é uma responsabilidade tanto no que concerne ao direito quanto ao dever de aprimoramento pessoal e profissional.

Porém, como afirma Paulo Freire¹⁰, “não se muda a cara da escola por um ato de vontade do secretário” (1991, p. 35). Para mudá-la é preciso o envolvimento consciente das pessoas participantes das decisões político-administrativo-pedagógico da escola, ou seja: alunos, professores, funcionários, pais e comunidade escolar.

Pela natureza de sua função a escola é um ambiente educativo, um lugar onde se realizam atividades e reuniões pedagógicas, lugar de intercâmbio não só de saberes, conhecimentos, mas também de significados; lugar de partilhar e compartilhar culturas, sabedorias e práticas; lugar de construção de conhecimentos junto aos alunos. Por isso, o potencial formativo da escola é imensurável. Enquanto

espaço de formação profissional, por excelência, é o local onde se dá o conhecimento, por ser uma instituição que congrega pessoas que trabalham com um objetivo comum: prover condições e meios para propiciar e facilitar o desenvolvimento pleno dos alunos e, ainda mais, é a instituição onde e de onde mudanças podem ocorrer.

Fazer da escola *locus* de formação de seus profissionais requer dos mesmos a construção de um novo paradigma, em razão de que organiza e planeja espaço e tempo que possibilitem aos profissionais estudarem e refletirem, aprofundando seus conhecimentos teórico-metodológicos e busquem soluções para necessidades específicas de suas práticas, do cotidiano de suas escolas e da busca de sua profissionalização. Posturas e saberes que não tiveram lugar em sua formação como toda prática a ser construída, não há certezas, nem verdades, mas indícios e sinais do que se pretende alcançar.

Estudar e refletir a prática do cotidiano na racionalidade de que na escola aprendem não apenas os alunos mas também os profissionais que nela atuam; e ainda, promover a educação a partir do conceito de formação humana, como propõe a política para a educação básica de Mato Grosso, é complexo e desafiador, o que exige do educador se abrir para esta realidade e principalmente se preparar, através de uma formação continuada direcionada e forte nessa perspectiva. Estando o Projeto “Sala de Educador” na unidade escolar, que é onde ocorre a ação educativa, as atividades que ali se desencadeiam terão como fonte os estudos, as discussões nascidas, desenvolvidas e avaliadas inicialmente no processo de compartilhamento entre seus pares. Sua principal característica é que as iniciativas e ações dos estudos surjam, tomem corpo e se desenvolvam em transposição prática dos professores nas salas de aula com os alunos e, dos funcionários em atitudes educativas conscientes de suas ações cotidianas na escola.

Não se poderá, porém, perder de vista que o Projeto “Sala de Educador” não é um curso. É ação contínua e permanente de estudos entre professores coordenadores pedagógicos, professores docentes, gestores e funcionários no âmbito da escola. O principal desafio do mesmo consiste no estudo coletivo compartilhado dos profissionais da e na escola.

A formação continuada, reconhecidamente imprescindível para o desempenho profissional, deve ser concebida em uma práxis contextualizada e abrangente, legitimada a partir da reflexão e da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades profissionais significativas e contínuas. Assim, o profissional reconhece as características do seu contexto de trabalho e atua de maneira a provocar mudanças. O ponto emergente dessa formação é o entendimento de que para haver inovação é preciso profissionais que promovam transformações, atitudes e ações com reflexo no processo educativo do aluno.

A formação continuada proposta no projeto “Sala de Educador” está concebida com respaldo na experiência do profissional, fomentando uma postura crítico-reflexiva, que oportunize aos profissionais atuar de forma autônoma, mas integrada, bem como desenvolver a ação de autoformação individual e

coletiva por meio da interlocução com os colegas partindo da prática adquirida no cotidiano escolar e fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas.

A **Política de Formação dos Profissionais da Educação** (2010) aponta dois fundamentos principais, já preconizados no artigo 61 da LDB, para a formação de profissionais da educação: a necessária associação entre teorias e práticas nos processos formativos, inclusive na capacitação em serviço;

V – METODOLOGIA

O Projeto “Sala de Educador” é concebido na perspectiva de possibilitar a formação/auto-formação dos profissionais que atuam nas escolas da educação básica da rede estadual de ensino. E é nesta direção que a execução do projeto deverá ser conduzida.

Diante das características de formação/auto-formação participativa da “Sala de Educador” com intencionalidade de transformação da realidade é que se faz a opção por trabalhar com a pesquisa-ação, conscientes de que essa é uma vertente teórico-metodológica que possibilita uma abordagem na qual os sujeitos envolvidos assumem os dois papéis de pesquisador e de participante, cabendo ainda a condução dialógica na direção de mudança de percepção e de comportamento.

Ao assumirmos a Pedagogia da Pesquisa-Ação como método a ser desenvolvido pela “Sala de Educador”, é importante salientar que o profissional e demais envolvidos no projeto precisam estar conscientes de que o processo formativo requer registro rigoroso e metódico dos dados. Para Franco, M.A. (2005, p. 499):

“Esses registros de dados e fatos incluem, entre outros:

- *referências dos acordos estabelecidos para o funcionamento de grupo;*
- *dados referentes a compreensões, interpretações, sínteses das leituras de fundamentação teórica;*
- *descrição de atividades e práticas do grupo;*
- *sínteses das reflexões e decisões grupais;*
- *caracterização das mudanças institucionais e administrativas que estão ocorrendo;*
- *descrição da participação dos elementos do grupo.”*

Local de Execução:

Na unidade escolar em que o profissional atua. Voltando o entendimento de que “Sala e Escola”, não é exatamente um espaço físico, mas os momentos em que os profissionais da escola

promoverão a reflexão de seu foco de interesse com resultados formativos verificáveis na melhoria da qualidade do ensino.

Periodicidade dos Encontros:

A carga horária total do Projeto “Sala de Educador” corresponde a 80 horas anuais dentro da carga horária da hora-atividade do professor e dentro da carga horária de trabalho do funcionário, conforme garante o inciso II da Lei n. 12.014 que altera o artigo 61 da LDB que identifica quem são os profissionais da educação básica.

- ❖ O cronograma de encontros será elaborado com o coletivo da escola, compondo o projeto da “Sala de Educador” da unidade escolar com acompanhamento/orientação do Cefapro do Pólo.

- ❖ Os encontros podem ser de 4 horas semanais, 8 horas quinzenais ou 16 horas mensais, conforme definição do corpo de professores da escola.

Obs: Escolas que optarem pela organização de mais de um momento de estudos, deve estar consciente de que nem todos esses momentos terá acompanhamento do(a) Coordenador(a) Pedagógico da Escola, visto que o Coordenador(a) tem outras atribuições na escola além do acompanhamento do “Sala do Educador”. A mesma condição deve ser estendida a(o) professor(a) formador(a) do Cefapro, que atende a mais de uma unidade escolar e outras demandas formativas oferecidas pela Seduc/Mec/Profissionais envolvidos:

As ações deste projeto se efetivarão com o estabelecimento de parceria entre Seduc-Cefapro-Escola, instituições formadoras e pessoas da comunidade.

- ❖ Parceiros: equipe central da Seduc; Cefapros; assessores pedagógicos; instituições formadoras e pessoas da comunidade que venham a colaborar com as atividades de formação da escola.

- ❖ Profissionais da Unidade Escolar: professores, funcionários, coordenadores pedagógicos e diretor.

Organização dos estudos

- ❖ A organização dos estudos se dará por escola, através da elaboração de um projeto único de estudos em que contemple o diagnóstico da necessidade formativa; a problemática a ser trabalhada; o foco de discussão da problemática; estratégias adotadas para desenvolvimento dos estudos; cronograma de execução e os critérios de avaliação do processo de formação profissional em desenvolvimento e da proposta de formação continuada em ação.

❖ A participação dos profissionais no Projeto se dará na forma presencial, compartilhando-se coletivamente estudos decorrentes de atividades co-relacionadas aos objetivos e finalidades previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola.

❖ A fundamentação teórica como embasamento das discussões são indispensáveis à formação continuada da “Sala de Educador”, porém, em função da característica participativa da formação, longas e freqüentes leituras devem ser evitadas.

❖ O projeto “Sala de Educador” deve envolver, prioritariamente, o coletivo dos dois segmentos da escola (professores e funcionários), porém, quando se compreender que o foco formativo é muito específico e que não seria produtivo o estudo conjunto da problemática o coletivo da escola discutirá estratégias em que dois espaços formativos distintos serão criados para atender as especificidades de atuação dos profissionais da escola de forma a que não haja prejuízo no desenvolvimento dos estudos.

Execução do processo formativo:

❖ Organização dos momentos de estudos na escola e elaboração de seu projeto “Sala de Educador”, em consonância com a Política de Formação da Seduc, o Projeto Político-Pedagógico construído a partir de um diagnóstico da necessidade formativa da mesma.

❖ Os momentos de estudos serão conduzidos sob a liderança de um de seus pares, preferencialmente, pelo coordenador pedagógico da escola. O professor de área de conhecimento ou funcionário em determinados momentos podem partilhar com o coordenador pedagógico esse papel, bastando que isso seja acordado entre os participantes.

❖ O professor coordenador pedagógico e ou o professor coordenador das áreas de conhecimento ou disciplina, ou ainda, o funcionário responsável pela coordenação dos estudos não se constituirão professores no ou, do grupo de parceiros, mas um estimulador, incentivador dos estudos para que os colegas não se desanimem e para que o momento de estudo seja o mais produtivo possível.

❖ Desenvolvimento dos momentos de reflexão e ações formativas pelo coletivo da escola de acordo com o planejamento do projeto de formação.

❖ Elaboração de pautas de estudos que atendam às expectativas dos parceiros.

❖ Apresentação de metodologia, procedimentos, ações consensuais entre os parceiros, segundo os quais o trabalho de formação se encaminhará.

❖ Análise do impacto da ação formativa na prática profissional, possibilitando a consciência do ato reflexivo sobre a prática anteriormente discutida.

❖ Avaliação do resultado da prática e recondução dos momentos de estudo.

❖ Registro da formação: relatórios, fotografias, filmagens e etc.

- ❖ Incentivo a prática de leitura literária entre os participantes dos grupos de estudos.
- ❖ Estudo, reflexão e discussão dos objetivos de Formação Continuada.
- ❖ Estimulo aos participantes a fazerem registro reflexivo de sua prática, organizando-o em documento (caderno de registro, relatório, caderno volante e outros).
- ❖ Proposição e oportunidade de escrita, leitura espontânea de textos com divulgação entre os parceiros (à escolha dos envolvidos no processo) que possibilitarão o desenvolvimento das competências: leitora, escritora, trabalho em equipe e gerenciamento de auto-formação.
- ❖ Elaboração de sequências didáticas para estudos, ensino e aprendizagem pautando-se em teóricos que tratam desse assunto.
- ❖ Praticar a competência de elaborar textos objetivos e reflexivos sobre sequências didáticas, planos, programas e projetos técnicos, didáticos e pedagógicos analisados, embasando-se em teóricos.
- ❖ Incentivo e proposição de análise e escolha de programas de vídeo para estudo, diversão e outros.
- ❖ Promoção de estudo, discussão e tematização de programas de vídeo.
- ❖ Seleção de textos de legislação para constituírem objeto de reflexão e discussão nos grupos de estudos com professores em formação, elegendo procedimentos e metodologias adequadas ao assunto.
- ❖ Incentivo, prática e realização nos grupos de estudos tematização da prática.
- ❖ Emprego de estratégias metodológicas que dêem vida à sala de aula tornando os momentos de estudos e discussões agradáveis e acolhedores.
- ❖ Aprofundamento de estudos e discussões sobre: Planejamento, Avaliação e Registro (instrumento de trabalho de professores para a organização e sistematização da sua prática pedagógica); Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana; Ensino Fundamental de Nove Anos; Ensino Médio; Educação de Jovens e Adultos; aprofundar estudos sobre alimentação como: valores nutricionais, observando as necessidades de manter e/ou fortalecer a imunidade e obesidade e/ou desnutrição dos educandos e outros presentes na escola; organização e preservação do meio ambiente e/ou ambiente escolar; organização e estratégias de técnicas de arquivo e de todos os tipos de materiais (limpeza, alimentação pedagógicos e administrativos) do trabalho coletivo e atendimento ao público; ECA; LDB. Deve-se ter claro que cada um destes temas deve ser aprimorado naquilo que compete a sua função, porém, todos devem conhecer o necessário para um bom atendimento e/ou para fazer encaminhamentos e/ou prestar esclarecimentos.

IX - ATRIBUIÇÕES DOS ENVOLVIDOS NO

PROGRAMA ESCOLA:

- ❖ Elaborar a proposta pedagógica de Formação Continuada da “Sala de Educador”, embasada no Projeto Político-Pedagógico; no Plano de Desenvolvimento Escolar e no Regimento Escolar.
- ❖ Estruturar o Projeto de Formação Continuada da “Sala de Educador” adequada à realidade de sua escola.
- ❖ Assegurar a operacionalização do Projeto, através do PDE, garantindo as condições de materiais e de infra-estrutura necessárias para o desenvolvimento dos trabalhos.
- ❖ Assegurar, através do PDE, ações de articulação com outras unidades escolares.
- ❖ Fornecer ao Cefapro as informações necessárias para a construção do diagnóstico, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do Projeto;
- ❖ Disponibilizar material didático-pedagógico para a realização dos encontros.
- ❖ Certificar os professores, de acordo com a carga horária de participação de cada um nos encontros, cancelado pelo Cefapro.

Coordenador Pedagógico:

- ❖ Assumir compromisso coletivo de acordo com as normas e finalidades claramente definidas por todos.
- ❖ Planejar, em colaboração, as questões colocadas pelos seus pares.
- ❖ Dirimir conflitos e problemas que venham a surgir durante o processo.
- ❖ Otimizar o tempo dedicado à formação.
- ❖ Explicitar a pauta do encontro no início deste e viabilizar o material necessário às atividades formativas.
- ❖ Analisar o foco e o desenvolvimento das problemáticas estudadas de forma a criação de um repertório cumulativo de conhecimentos e de referenciais teóricos estudados.
- ❖ Apreciar as diferentes representações de criança/jovem/adulto no ensino aprendizagem educacional e conhecimentos específicos presentes nas falas, nos registros escritos, lidos e/ou relatados: como tradução das práticas pedagógicas dos professores.
- ❖ Auxiliar e orientar momentos de leitura, coletando material escrito para leituras individuais e/ou coletivas posterior, de forma a criação de uma cultura de reflexão pedagógica coletiva por meio de escrita e de leitura.
- ❖ Receber e analisar relatórios dos professores, e proceder devolutivas, criando situações de trabalho que ajudem o grupo a avançar em questões detectadas.

- ❖ Manter atualizado o portfólio de formação da “Sala de Educador” da Unidade Escolar.
- ❖ Enviar relatório anual à Coordenação do Pólo/Cefapro.
- ❖ Reunir-se sistematicamente com o Grupo de Estudo, segundo um calendário elaborado em conjunto, para discutir o andamento do trabalho na escola.
- ❖ Orientar as ações de estudo: leitura dos registros dos professores, compartilhar a análise do trabalho desenvolvido nos estudos e discutir propostas de intervenção, organização de pauta de reuniões, comentários reflexivos de alguns registros, atendimento às demandas das escolas.
- ❖ Manter articulação Escola/Cefapro.
- ❖ Comparecer às reuniões, no pólo, de coordenadores de grupo para avaliação, estudo e planejamento do trabalho no Estado, conforme cronograma agendado
- ❖ Aplicar relatórios instrucionais e pedagógicos qualitativos para o acompanhamento e avaliação de política de formação continuada enviando ao Cefapro.

Profissional participante

- ❖ Reivindicar a formação que lhe seja proveitosa e que tenha aplicabilidade em seu ambiente de realização profissional, em consonância com os perfis institucional e setorial definidos.
- ❖ Participar com assiduidade e pontualidade na formação oferecida, de forma a maximizar o aproveitamento das contribuições para seu desenvolvimento pessoal e profissional.
- ❖ Assumir, quando convidado, responsabilidade de liderança e/ou coordenação de atividades em projetos ou ações que tenham relação com os conhecimentos desenvolvidos na formação, de maneira a efetivar a aplicação e disseminação das contribuições assimiladas.
- ❖ Elaborar relatórios, quando solicitados pelo coordenador, bem como efetuar avaliação do atendimento de formação recebida.
- ❖ Participar das socializações para trocas de experiências.

Cefapros:

Os Cefapros, diante das finalidades do projeto “Sala de Educador”, serão parceiros das escolas no desenvolvimento da Formação Continuada de seus profissionais. A distribuição estratégica de seus pólos possibilita-lhe, na concepção de trabalho em rede, atuar a partir de concepções gerais e planos locais de trabalho, articulando e viabilizando a formação continuada dos profissionais, auxiliando as escolas a organizar e promover suas ações, tendo como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal.

Cada escola irá elaborar e executar o seu próprio projeto de formação continuada, num processo de construção coletiva, com o apoio do Cefapro do seu polo, que irá:

- ❖ Acompanhar/Orientar, através de um(a) professor(a) formador os momentos formativos da escola na “Sala de Educador”.

- ❖ Promover ambientes propícios ao processo formativo dos profissionais que atuam na unidade escolar e assessoramento técnico-pedagógico embasado em concepções teóricas e metodológicas inovadoras.

- ❖ Planejar e executar momentos formativos específicos para os coordenadores pedagógicos, juntamente com a Seduc-Sufp.

- ❖ Acompanhar sistematicamente (presencial e ou a distância) o desenvolvimento das ações de formação continuada nas escolas.

- ❖ Aplicar avaliação da Formação Continuada semestralmente em todos os grupos de estudos do polo.

- ❖ Receber os planos de trabalhos das escolas.

- ❖ Elaborar plano de trabalho baseado nos planos das escolas e em conjunto com coordenadores, montar cronograma de reunião semestral com estes e enviá-lo à Coordenação Central-SUFP.

- ❖ Assessorar o trabalho do coordenador, incentivando a criação de uma cultura de desenvolvimento profissional permanente.

- ❖ Receber e analisar relatórios dos coordenadores de grupo, dar devolutivas dos relatórios recebidos e criar situações de trabalho que ajudem o coordenador a avançar em questões detectadas no grupo.

- ❖ Fazer relatório trimestral e enviá-lo à Coordenação Central-SUFP.

- ❖ Prestar assessoria pedagógica e metodológica aos Grupos de Estudos.

- ❖ Orientar as ações dos coordenadores de grupo: elaboração de subsídios teóricos- práticos, leitura dos registros dos professores; compartilhar a análise do trabalho desenvolvido nos grupos de estudos e discutir propostas de intervenção, organização de pauta de reuniões, comentário reflexivo de registros, atendimento às demandas das escolas.

- ❖ Manter a articulação Seduc-Cefapro-Escola.

- ❖ Sistematizar os relatórios instrucionais e pedagógicos quantitativos e qualitativos para o acompanhamento e avaliação da Política de Formação Continuada, enviá- los para a Coordenação Central-SUFP.

- ❖ Chancelar os certificados de participação dos encontros de formação.

Seduc-SUFP:

- ❖ Contratar consultorias, sendo as externas para tratar e aprofundar questões sobre dimensão teórica e prática da educação e ensino e também sobre tema que se fizer necessário.
- ❖ Elaborar o Plano de Formação Continuada a partir da Política de Formação da Seduc.
- ❖ Acompanhar o desenvolvimento da formação continuada nos pólos e se possível nos municípios.

- ❖ Elaborar instrumento de avaliação instrucional e pedagógico qualitativos para acompanhamento e avaliação de política de formação continuada.
- ❖ Avaliar o desenvolvimento da formação, de aprendizagem, de aplicação e de resultado nos grupos e nos polos.
- ❖ Analisar, sistematizar e tabular os dados da avaliação.
- ❖ Elaborar e divulgar semestralmente o relatório da formação no Estado por pólos.
- ❖ Oferecer condições necessárias para o desenvolvimento de competências profissionais dos professores por meio de assessoria técnico-pedagógica e materiais pautados nas concepções da Política de Governo para a Educação.
- ❖ Atender às demandas das escolas, na medida das possibilidades legais, financeiras e de recursos humanos.
- ❖ Organizar as pautas das reuniões bimestrais com base nos relatórios do polo.
- ❖ Receber e analisar relatórios do Cefapro e enviar devolutivas.
- ❖ Disponibilizar recursos financeiros para cobrir despesas de alimentação, estadias e transporte no deslocamento de técnicos da SUFP e formadores dos Cefapros no acompanhamento das escolas estaduais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

ALARCÃO, A. Organizadora. **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRUNO, E. B. G. et alii. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BRASÍLIA. **Referências para Formação de Professores / SEF / MEC**. Brasília. 1999.

CHAKUR, C. R. S. L. **Desenvolvimento profissional docente: uma leitura piagetiana**. 2000. Tese (Livre Docência em Psicologia da Educação). Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista. Araraquara.

CRISTOV, L. H. S. **Educação Continuada: Função Essencial do Coordenador Pedagógico**. São Paulo: Loyola, 2001.

FERNANDES, J. E. **A reorganização curricular: algumas reflexões**. In: Caderno: Currículo. SINTEP-MT. Ano I, nº 01, maio/98.

GANDIN, D. A “proposta pedagógica” e outras ferramentas. Conteúdo preestabelecido, um câncer calado e devastador. In. Gandin, D. e Gandin, L. A. **Temas para um projeto político pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, B. e LAPEIZ, S. **A implantação do projeto de reestruturação técnico- administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus no período noturno: avaliação do primeiro ano**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985, mimeo.

GUIMARÃES, A. A. MATE, C. H. e BRUNO, E. B. G. et ali. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Havia uma nueva cultura profesional.** GRAÓ. Barcelona, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e nova qualidade educacional. Apontamentos para um balanço crítico. In: **Educativa – Revista do Departamento de Educação da Universidade Católica de Goiás.** Goiânia: Editora da UCG, v.3, dez. dez. 2000.

MATO GROSSO. **Agenda da Educação do Governo Blairo Maggi.** MT/ 2002.

_____. **Instrução Normativa – N° 001/2003 – GS/ SEDUC/ MT.**

_____. **Diretrizes Educacionais / MT – LOPEB.** LC; N° 50 – 01/10/98, alterada pela LC N° 104 – 22/01/02.

_____. **Resolução N° 262 / 02 – CEE/MT.**

_____. **SEDUC – Linhas Políticas da Formação dos Profissionais da Educação de Mato Grosso.** Cuiabá – MT, 2002.

_____. **Conselho Estadual de Mato Grosso.** Revista Batáru.

MEC. **A Dimensão Pedagógica dos Parâmetros em Ação Elaboração.** Gisele Ways Kop. Julho 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NETO, S. P. **Telas que ensinam. Mídia e aprendizagem:** do cinema ao computador. São Paulo: Editora Alínea, 1998.

NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação.** Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1997.

PÉREZ GÓMEZ, A. Diálogo com la práctica docente. **Cuadernos de pedagogia.** Barcelona: R.B.A. Revistas, n° 252, p. 8-16, nov. 1996.

_____. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competência na formação do professor. In: **FDE. Idéias 30: Sistema de Avaliação Educacional**. São Paulo, 1998.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.

PERRENOUD, P. PAQUAY, L. ALTLET, M. e CHARLIER, É. (Orgs.) **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

RODRIGUES, Â. ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto, 1993.

SHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Dom Quixote. Nova Enciclopédia. Portugal, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.