

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO: ANÁLISE DE
DOCUMENTOS ORIENTATIVOS DO PROGRAMA/PROJETO SALA DE
PROFESSOR/EDUCADOR¹**

CONTINUING EDUCATION IN MATO GROSSO: ANALYSIS OF THE GUIDING
DOCUMENTS OF THE PROGRAMME/PROJECT OF TEACHER/ EDUCATOR
ROOM

Leandra Ines Seganfredo SANTOS (UNEMAT-Sinop/MT; PUCSP)

leandraines@hotmail.com

Lucineide SILVA (CEFAPRO/Sinop)

lucineidegattosilva@hotmail.com

Rosinda de Castro Guerra RAMOS (PUCSP)

rmos1@uol.com.br

O foco deste estudo é apresentar políticas públicas de formação continuada em Mato Grosso, recentemente apontadas como uma das mais inovadoras (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011) em âmbito nacional brasileiro, com a discussão de documentos orientativos que nortearam/norteiam as ações de formação continuada de docentes desde a implantação do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador, em 2003, e o orientativo atual (2012). O texto almeja desenvolver uma análise comparativa documental, mediante elaboração de uma matriz de referência que aborda os principais aspectos dos orientativos, como: a justificativa, os objetivos, as metas, a metodologia, as atribuições, a avaliação, dentre outros. A análise se justifica para que haja uma compreensão da formação continuada ofertada e garantida pelas políticas públicas aos docentes da área de linguagens e para que possam ser apresentados os avanços, as limitações e os desafios nos âmbitos administrativos e pedagógicos dos orientativos para implantação e implementação das ações no vasto estado de Mato Grosso/Brasil, atentando para os movimentos de mudanças na teoria (documentos) e na prática (ações nos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica). Por fim, busca-se sinalizar encaminhamentos para os elaboradores e executores das políticas públicas estaduais de formação continuada, no sentido de contribuir para que novas mudanças possam surgir, culminando em avanços não só na formação docente, mas, principalmente, nas práticas pedagógicas cotidianas. Como suporte teórico para o estudo, procuraram-se subsídios na literatura da área, no que diz respeito à conceituação de desenvolvimento profissional e ao entendimento do termo formação continuada em suas múltiplas abordagens (IMBERNÓN, 2010a e b, NÓVOA, 2009, FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, para citar apenas alguns).

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica; Políticas Públicas; Projeto/Programa Sala de Professor/Educador; Pareceres orientativos.

¹ Trabalho desenvolvido como atividade de pós-doutoramento no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com a participação da Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus de Sinop e a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/Polo Sinop/Área de Linguagens.

The focus of this study is to present the public policies for continuing education in Mato Grosso, that have recently been pointed out as one of the most innovative ones (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011) in the Brazilian national context, discussing the guiding documents that directed/direct the continuing education actions of teachers since the implementation of the Project/Programme Teacher/Educator Room, in 2003, and the present guiding document (2012). The text aims at a comparative documental analysis by elaborating a reference matrix that approaches the main aspects of the guiding documents such as: their reasons, objectives, aims, methodology, duties, and evaluation among others. The analysis is conducted in order to understand the continuing education offered and guaranteed by the public policies to teachers of the languages area, and to make it possible to present advances, constraints and challenges in the administrative and pedagogical fields of action of the guiding documents to establish and implement actions in the vast state of Mato Grosso/Brazil, considering the movements of change in theory (documents) and practice (actions in the Centers of Education and Update for Basic Education professionals). Finally, we try to show directions to producers and executors of the state public policies of continuing education, in order to contribute for the appearance of new changes, culminating in advances not only for teacher development, but, mainly, for the everyday pedagogical practices. As theoretical foundations for this study, we turned to the literature in the area related to the concept of teacher development and to the term continuing education within its multiple approaches (IMBERNÓN, 2010a e b, NÓVOA, 2009, FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, among others).

KEY WORDS: Continuing Education for Basic Education professionals; Public Policies; Project/Programme Teacher/Educator Room; Guiding Documents.

1 Introdução

Tem havido uma evolução acelerada na sociedade nos últimos tempos, no que diz respeito às estruturas materiais, institucionais, formas da organização da convivência, no conhecimento científico e sua socialização que nos obriga a mudarmos nossa forma de pensar e agir. A instituição educativa e a profissão docente, inseridas nesse contexto, requerem um novo olhar e novas ações que demandam muito mais participação social dos professores em um envolvimento concreto. Para que a formação beneficie o conjunto de docentes, há uma série de mudanças que necessitam ser estimuladas. Tais mudanças precisam considerar evidências como as de que o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos; de que seu processo de aquisição de conhecimentos é amplo, não linear, ligado à prática profissional e condicionado pela organização da instituição educacional, além de ser complexo, adaptativo e experiencial (IMBERNÓN, 2010a).

Para dar conta deste novo perfil de formação, muito se tem discutido acerca dos melhores caminhos a serem trilhados na formação, quer seja ela inicial ou continuada. No que diz respeito a esta última, estudos recentes (NÓVOA, 2009 e GATTI, 2008, por exemplo) mostram que a formação continuada (FC) de docentes tem marcado o discurso e a agenda de políticas educativas no Brasil, em consonância com o que vem sendo discutido em outros países, caracterizando o que Nóvoa (2007) chama de “consenso discursivo”. Entretanto, os trabalhos mostram, também, “uma certa incapacidade de inovação de práticas e de renovação do discurso” (SIMÃO et al, 2009, p. 67).

Em geral a FC pode ser considerada um campo movido de acordos e desacordos nas ideias e ações. Em meio às diversas propostas que vêm sendo desenvolvidas no país, poucas são as avaliações disponíveis, devido ao relativo curto prazo de seu desenvolvimento, o caráter esporádico das ações, a falta de instrumentos adequados para avaliar, dentre outros fatores que dificultam uma efetiva avaliação das ações propostas nos diversos níveis educativos, principalmente nos contextos públicos (estadual e municipal) de ensino, que é o foco que nos interessa neste texto.

Uma pesquisa realizada em 2011, pela Fundação Carlos Chagas, por encomenda da Fundação Victor Civita, mostra que em um país como o Brasil, em que a formação inicial dos docentes é reconhecidamente precária, não se pode lançar mão da perspectiva de fortalecer o conhecimento e a prática docente, quando se pretende aprimorar a qualidade de ensino e que a principal fragilidade atual é, de uma forma geral, a ausência de políticas públicas que incentivem a FC de professores que busquem levá-los a alcançar reflexão (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011). No relatório final emitido pelos pesquisadores, porém, as ações de políticas públicas de FC desenvolvidas no Mato Grosso são apontadas como “bom exemplo” e “inovadoras”.

O presente estudo é fruto de atividades desencadeadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIA, cadastrado no CNPq), por meio do Projeto de Pesquisa Linguagem, Conhecimento e Formação: teorias e práticas de FC de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT², desenvolvido com professores formadores da Área de Linguagens do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), polo Sinop. Assim, nas seções que seguem, realizaremos uma breve aproximação

² Este Projeto de Pesquisa é interinstitucional (Parecer n. 057/2012) e envolve a UNEMAT/Sinop, PUCSP e SEDUC/CEFAPRO/Sinop/Área de Linguagens.

teórica sobre o tema FC para chegarmos à descrição das políticas públicas de FC em Mato Grosso, sobretudo no trabalho realizado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso (SEDUC), por meio do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador. Nosso propósito é, pois, socializarmos tais políticas “inovadoras”, mediante a análise documental dos orientativos que nortearam/norteiam as ações de FC de docentes desde a implantação do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador.

O trabalho vale-se de uma análise que não se propõe ser exaustiva. Utilizamos dados referentes a um *corpus* de cinco orientativos, referentes aos anos de 2003, 2009, 2010, 2011, 2012. Entretanto, nossa atenção volta-se a uma comparação entre o primeiro orientativo (2003) e o atual (2012) que, teoricamente, representam o momento de implantação – que procurou criar balizas onde não existiam – e o atual estágio de implementação da FC na rede – que reformula orientações por não atenderem às condições de qualidade pensadas para as atividades desenvolvidas (GATTI, 2008, p. 68). A inclusão dos demais orientativos justifica-se pela necessidade de verificarmos indícios de mudanças nas orientações entre um ano e outro, como aquelas ocorridas no ano de 2011, por exemplo, quando uma importante mudança ocorreu com a inclusão de outros sujeitos na FC, além dos docentes, o que ocasionou mudança na nomenclatura do projeto de FC de Sala de Professor para Sala de Educador (explicaremos melhor nas seções seguintes).

O critério para seleção dos dados ora discutidos limita-se à apreensão das orientações contidas nos documentos emitidos pela SEDUC, o que nos inclui na abordagem de análise interpretativista. Com a elaboração de uma matriz de referência que aborda os principais aspectos dos documentos, como a justificativa, os objetivos, as metas, a metodologia, as atribuições, a avaliação, dentre outros, foi possível apreender avanços, limitações e desafios nos âmbitos administrativos e pedagógicos dos orientativos para implantação e implementação, atentando para os movimentos de mudanças na teoria (documentos) e na prática (ações na SEDUC e nos CEFAPROs).

2 Aproximações teóricas: formação continuada

De modo a alicerçar nosso trabalho, discutiremos, ainda que brevemente, algumas questões relacionadas à FC, observando movimentos de mudança ao longo dos anos e necessidades elencadas como primordiais para sua oferta com vistas a compreender sua constituição e implementação na rede de ensino público estadual mato-grossense.

Se considerarmos o amplo percurso educacional já trilhado, podemos dizer que pesquisas realizadas especificamente sobre FC de docentes são relativamente recentes no cenário mundial e nacional, mesmo porque, a própria realização de FC é algo novo. Gatti (2008) e outros pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011), por exemplo, apontam que as intensificações ocorreram, inicialmente, devido à universalização do ensino e da necessidade de ampliação do quadro de docentes, obtendo a FC um caráter compensatório e de enfrentamento do insucesso escolar com uma abordagem fortemente individualista. Marcadamente, a FC era sinônimo de reuniões esporádicas, minicursos, simpósios, ministrados quando se desejava implantar novos métodos ou técnicas, o que pouco ajudou a melhorar a qualidade e a resolver problemas básicos que afetavam/afetam a atuação docente e o resultado no ensino.

Todavia, em tentativa de superar a concepção instrumental de FC, compensatória das lacunas de formação inicial (FI), mais recentemente, ações passam a considerar também as demandas das escolas e dos professores, articuladas a uma política de valorização e desenvolvimento profissional, bem como um movimento de abandono de ações pontuais de FC e adoção de programas de longa duração (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 37 e 74). Assim, o aprender contínuo é essencial na profissão do professor e concentra-se em dois pilares: na própria pessoa do professor, como agente, e na escola como lugar de crescimento permanente (NÓVOA, 2001, 2009).

No que concerne à pessoa do professor, Imbernón (2010b, p. 25) aconselha uma formação em novas perspectivas, que considerem as relações entre professores, emoções, atitudes, a complexidade docente, a autoformação, dentre outras. No contexto da sociedade contemporânea, a formação assume um novo papel, marcado pela necessidade de refletir coletivamente acerca das mudanças e de como elas influenciam as práticas cotidianas. Para Imbernón ela

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de *criar espaços de participação, reflexão e formação* para que as pessoas *aprendam e se adaptem* para poder *conviver com a mudança e a incerteza* [...] E isso implica, mediante a ruptura de tradições e ideologias impostas, formar o professor *na mudança e para a mudança* por meio do desenvolvimento de *capacidades reflexivas em grupo*, e abrir caminho para uma verdadeira *autonomia profissional compartilhada*, já que a profissão docente deve compartilhar o conhecimento com o contexto (IMBERNÓN, 2010a, p. 15, grifos nossos).

Já no que diz respeito a uma visão da escola como lugar de crescimento permanente, é importante ressaltar que para que uma FC obtenha bons resultados são necessárias condições básicas mínimas que envolvem o espaço físico, o planejamento, o envolvimento dos sujeitos em um trabalho coletivo, a definição do que realmente se pretende com a ação, os pressupostos teóricos norteadores, dentre outros. Percebemos que a tendência é o trabalho de formação “de desenvolvimento profissional centrado na escola”, conforme destacam Marcelo e Vaillant (2001, p. 131), que supõe a aposta na profissionalização dos professores, no reconhecimento de sua capacidade para tomar decisões e pela autonomia das escolas. Imbernón (2010b, p. 33-4) elenca os seguintes requisitos organizativos necessários, com os quais concordamos:

- As escolas devem ter um conjunto de normas assumidas de maneira colegiada e na prática.
- Os gestores da educação, que trabalham com os professores, devem aclarar os objetivos pretendidos com a formação e devem apoiar os esforços dos docentes de mudarem suas práticas.
- Os esforços de mudanças curriculares, no ensino e na gestão das aulas, devem contribuir com o objetivo último de melhorar a aprendizagem dos alunos.
- Uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso, deve contribuir para que novas formas de atuação educativa sejam incorporadas à prática.

De fato, um olhar atento à literatura da área nos permite afirmar que uma perspectiva de FC que tem se sobressaído atualmente – pelo menos nas discussões teóricas – é a que prioriza um trabalho colaborativo (ver, por exemplo, Nóvoa, 2009; Imbernón, 2010a e b; Dutra e Mello, 2004, entre outros). O relatório final da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 75), mostra que perspectivas com esse enfoque apoiam-se no papel do coordenador pedagógico como responsável pela FC nas escolas, no fortalecimento da equipe pedagógica e na legitimação da escola como espaço de FC permanente. Destaca

também alguns aspectos interessantes nessa modalidade de FC, a saber: incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso; possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo; e construção de um projeto coletivo no lócus da escola, espaço de trabalho por excelência do professor.

Destarte, nas seções seguintes apresentaremos as políticas públicas de FC em Mato Grosso, que apresenta fortes traços da perspectiva colaborativa e que se centra no desenvolvimento das equipes escolares e das escolas.

3 Formação Continuada em Mato Grosso: o trabalho dos CEFAPROs

Como mencionamos anteriormente, temos acompanhado, no cenário educacional brasileiro, um deslocamento, ainda que modesto, da iniciativa individual de formação para o contexto das políticas públicas. Nas Orientações Gerais da Rede Nacional de FC de Professores (BRASIL, 2005), princípios e diretrizes norteadores do processo são descritos. Neste sentido, no Mato Grosso, a SEDUC/CEFAPROs tem desenvolvido ações coletivas, em consonância com aquelas propostas pelo Ministério de Educação, instituições de ensino superior, organizações sociais, assessorias pedagógicas, escolas, dentre outras, estimulando e garantindo a FC, em serviço, no horário de trabalho e no coletivo. Estas, por sua vez, precisam vincular-se aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a partir de “envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos, seja através de programas especialmente organizados pelas instituições de Ensino Superior e/ou Secretarias de Educação, ou aquelas definidas no próprio contexto da unidade escolar”, conforme aponta o documento intitulado “Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2010, p. 17). O documento foi elaborado e discutido entre professores, técnicos da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SUFP e dos CEFAPROs, no período de 2004 a 2010, com o objetivo de delinear as diretrizes da formação inicial e continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual em Mato Grosso.

É, pois, papel da SEDUC estar à frente das necessárias articulações com diferentes programas para afiançar a oferta e necessárias garantias para que os profissionais tenham condições adequadas para frequentar e finalizar cursos de FC. No

âmbito da FC dos professores, o documento enfatiza a criação dos CEFAPROs³ como um marco que vem dando certo. Esses foram criados e implantados em 1997 e são importantes articuladores e executores da formação nas redes públicas de ensino, promovendo valiosos espaços de encontro e intercâmbio de ideias e aprendizagens, cuja finalidade é “desenvolver projetos de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para a qualificação dos profissionais da educação” (MATO GROSSO, 2010, p. 19). Quinze são os CEFAPROs em funcionamento atualmente no Mato Grosso, em diferentes cidades-polo.

Em 2005, os CEFAPROs foram transformados em unidades administrativas da SEDUC (Lei 8.405/2005) e passaram a ter por finalidade “desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede” (MATO GROSSO, 2010, p.19).

O quadro de recursos humanos é formado pela Equipe Gestora: composta por um diretor, um coordenador de FC e um secretário; Equipe Administrativa: formada por técnicos administrativos educacionais e servidores do cargo de apoio administrativo educacional; e Equipe Pedagógica: formada por professores efetivos e selecionados em processo específico para a função que é a de atuar na área de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, Alfabetização e modalidades específicas (diversidades) da educação básica.

Ainda consoante ao mesmo documento, “cada professor formador deve estar vinculado, de forma contínua, a uma instituição de ensino superior capaz de compreender a realidade dos desafios enfrentados na prática do processo formativo e que seja capaz de dar a este profissional o apoio necessário para a mudança da realidade hoje encontrada nas escolas” (MATO GROSSO, 2010, p. 33)⁴.

O documento descreve as seguintes funções para o Centro de Formação: diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;

³ Para saber mais sobre o percurso de criação dos CEFAPROs em Mato Grosso, sugerimos a leitura de Rodrigues (2007).

⁴ Este é o caso, por exemplo, dos professores formadores da área de linguagens (e algumas modalidades específicas, como educação especial, educação do campo e tecnologias) que participam ativamente do GEPLIA.

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

A FC no estado se concretiza, pois, mediante a elaboração e execução do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador. Há um projeto elaborado pela SEDUC (MATO GROSSO, 2011b, por exemplo) e, com base nesse projeto, cada escola deve elaborar o seu, com a participação de todos os profissionais da educação básica que nela atuam, a partir das demandas evidenciadas.

De uma forma geral, seguindo as tendências contemporâneas de FC, como as já descritas anteriormente (Marcelo e Vaillant, 2001, Imbernón, 2010a e b, para retomar apenas alguns), o projeto (MATO GROSSO, 2011b) apresenta a escola como local de FC, com espaço formativo dos profissionais da escola (PSE), com momentos de formação coletiva (professores e funcionários) e específica (atendimento a anseios específicos de cada atuação), cujo objetivo é “fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais da educação, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo educativo do aluno” (p. 9). O documento deixa claro que o PSE não é um curso, mas sim “ação contínua e permanente de estudos entre professores coordenadores pedagógicos, professores docentes, gestores e funcionários no âmbito da escola”; e o principal desafio “consiste no estudo coletivo compartilhado dos profissionais da e na escola” (MATO GROSSO, 2011b, p. 16). Apoia-se em pressupostos que concebem a escola na perspectiva da formação humana e como um espaço reflexivo e de aprendizagem para todos. A FC é um processo crítico-reflexivo sobre a prática, na construção/reconstrução da identidade pessoal/profissional e da autonomia daqueles que a exercitam (MATO GROSSO, 2011b, p. 16). Devido sua intencionalidade de transformação da realidade, aborda a metodologia da pesquisa-ação, e dá autonomia para que todos participem do processo de elaboração e execução nas

escolas, em que tanto a escola, o coordenador pedagógico, os profissionais participantes, os CEFAPROs e a SEDUC/SUFP possuem atribuições bem definidas.

Apresentamos e discutimos, na sequência, os pareceres que orientam as ações de FC nas escolas estaduais mato-grossenses.

4 Nove anos do Sala de Professor/de Educador: implantação e implementação

Antes de prosseguirmos, amparadas em Imbernón (2010a), salientamos que o programa/projeto de FC proposto pela SEDUC caracteriza-se como inovação. Isso implica aprendizado para colocá-lo em prática e supõe um processo complexo cuja formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade, o que justifica o período de implantação e implementação a que nos referimos aqui.

O primeiro orientativo, datado de 2003, é composto por vinte e uma páginas, e caracteriza-se como uma fase mais descritiva, conforme classificação de Imbernón (2010b, p. 14); tem como responsáveis pela elaboração o Núcleo de Programas Educacionais de Formação a Distância e Continuada e intitula-se Programa de Formação Continuada “Sala de Professor”. As orientações contidas no documento inicial sinalizam em direção a um “assessoramento orientado para implantação”, fazendo uso das palavras de Marcelo e Vaillant (2001, p.124) e os formadores vistos como “cúmplices” da política de administração, como sujeitos não neutros, que não respondem às necessidades das escolas, mas sim as implantações das normas e regulações administrativas.

Os pareceres orientativos nº 02/2009 (com apenas sete páginas) e nº 01/2010 (com cinco páginas), bem mais reduzidos que o primeiro, foram elaborados pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação e referem-se ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor. Esses documentos, ao contrário do primeiro, denominam a ação governamental como “Projeto” e não como “Programa” e preocupam-se em consolidar o trabalho dos CEFAPROs.

Já os pareceres orientativos nº 01/2011 (seis páginas) e s/nº/2012 (oito páginas) também são assinados pela Superintendência já citada e podem ser caracterizados como fase experimental (conforme IMBERNÓN, 2010b, p. 14), em que se observa certa manutenção das orientações contidas nos orientativos anteriores. Entretanto, no

orientativo de 2011 o projeto recebeu mudança no nome de “Sala de Professor” para “Sala de Educador”.

No que concerne à nomenclatura, vimos que ao longo dos anos ocorreram duas mudanças importantes. Primeiramente a ação era chamada de “Programa” e posteriormente passou a ser chamada de “Projeto”. De acordo com Marcelo e Vaillant (2001, p. 116) , o desenvolvimento de um programa é um processo de aprendizagem e socialização, que consiste em modificar uma maneira de proceder existente, e em adotar uma nova ou revisada, fazendo com que intervenha a interação pessoal (...); a modificação das maneiras de proceder deve ser considerada um processo de aprendizagem do educando. Se considerarmos que o que se fazia anteriormente à implantação do PSE nas ações de formação em Mato Grosso, geralmente, era a implementação de pacotes de ações/projetos provenientes do Ministério da Educação, podemos compreender o porquê do uso dessa nomenclatura, pois, como afirma Padilha (2001, p. 42) , um programa é "constituído de um ou mais projetos de determinados órgãos ou setores, num período de tempo definido". Nossa inferência encontra eco também em Gandin (1994) quando pondera que, dentro de um plano, o programa é o espaço em que são registradas as propostas de ação do planejador, com o objetivo de aproximar a realidade existente da desejada.

Como produto de um planejamento sistematizado (re)pensado ao longo dos anos, e tomando corpo como uma ação própria da SEDUC (embora ainda desenvolva ações em parceria com o MEC), em 2009, recebe o nome de “Projeto”. Compreendemos que um projeto é um documento produto de um planejamento no qual se registram decisões atuais e concretas pressupondo a mudança, o movimento, o que, conforme afirma Veiga (2001), supõe rupturas tendo a função de quebrar um estado confortável para arriscar-se ao novo, ao instável, no caso representado pelo desejo de consolidar-se como política pública estadual de FC, com justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia e atribuições específicas a todos os envolvidos, conforme descrito na seção anterior (MATO GROSSO, 2011a).

A outra mudança de nomenclatura foi de “Sala de Professor” (2003) para “Sala de Educador” (2011). No primeiro documento, os “clientes” são os “Profissionais Docentes do Sistema Público de Ensino do Estado de Mato Grosso: Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores” (MATO GROSSO, 2003, p. 9). O parecer de

2011 justifica que a mudança de nomenclatura aconteceu pelo fato de que, a partir daquele ano, o Projeto passou a incluir todos os profissionais da escola no processo de FC já que o documento que descreve a política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010b) assevera que todos os profissionais da escola têm o papel de educadores do coletivo. Essa política está subsidiada pela Lei Federal nº 12.014/2009 (Art. 1º) e pela Lei Complementar nº 50/1998 (Art. 2º) que regulamenta que, em Mato Grosso, são considerados 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. Nesse sentido, o documento reitera, com base em Moraes (2009), que a mudança de denominação prevê assumir a concepção de que “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” (p. 400). A decisão da SEDUC é corroborada pelos estudos de Marcelo (2009, p. 11) que aponta uma tendência de oferta de “desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos – professores, alunos, directores, funcionários – se consideram, simultaneamente, professores e alunos”.

O primeiro documento (2003) assevera que a proposta de trabalho é reflexo de um desejo proveniente dos docentes e surgiu para integrar e articular os programas e projetos já existentes em interface com uma política pública própria do estado. Todos os pareceres enfatizam em sua introdução o fortalecimento da escola como lócus de FC e aponta esta formação como saída possível para a melhoria da qualidade da educação, como defendem Nóvoa (2001) e Imbernón (2010a e b), para retomar apenas alguns autores que defendem essa ideia. Amparados em Simons (1999), os documentos afirmam que isso será possível se a formação “partir das culturas das comunidades educativas, dar *vez e voz* aos profissionais da unidade escolar e a devida importância aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa” (MATO GROSSO, 2012a, p. 3, grifos no original).

Apenas o parecer de 2003 apresenta uma seção intitulada justificativa. Por ser o primeiro documento para orientar sobre a proposta parece haver uma necessidade, por parte da Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação (órgão responsável pela sua elaboração), em justificar a importância da FC e motivar as escolas a aderirem ao Programa. Esse órgão considera a FC de docentes eixo norteador para a socialização profissional em uma determinada práxis contextualizada e a compreende como forma de aprendizagem permanente e processual. Para tanto, ela deve garantir a escola como espaço de transformações educativas permanentes e desenvolvimento de formação dos professores (MATO GROSSO, 2003, p. 5). A proposta do então chamado “Programa Sala de Professor” baseava-se, sobretudo na integração dos programas/projetos já desenvolvidos, prescritos pelo MEC, com o intuito de rever formas de funcionamento, uma vez que naquele período diagnosticou-se uma diminuição considerável de participações dos municípios de Mato Grosso, principalmente no Programa Salto para o Futuro⁵, por não atender às especificidades locais, consoante a opinião dos docentes da Rede Estadual de Ensino Público. Nesse sentido, acreditou-se que a implementação da proposta, pautada pela inovação, sanaria essa dificuldade, já que partiria da prática adquirida na sala de aula, fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas. Para tanto, o documento registra um desejo de que os professores promovessem transformações, atitudes e ações pedagógicas, refletindo no processo de ensino aprendizagem, priorizando suas competências e habilidades, a partir de grupos de estudos regulares e contínuos, conforme pressupostos defendidos por Perrenoud (2000) sobre trabalho coletivo e gerenciamento da autoformação. Cursos pontuais e práticas isoladas alheias foram excluídos na proposta (MATO GROSSO, 2003, p. 6).

No que concerne os objetivos percebemos que o primeiro documento preocupou-se em delimitar condições para que o professor obtivesse a possibilidade de participar da FC.

O orientativo esclarece que a busca pela articulação nos Programas e Projetos de Formação desenvolvidos em parceria com o MEC/SME, a interface e aprofundamentos nos estudos e reflexões da ação pedagógica na e sobre a prática do

⁵ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13258:salto-para-o-futuro&catid=111:tv-escola>, acesso em 16 de out. de 2012.

professor possibilitaria discussões nas diversidades culturais, tomando a escola como espaço de relações e construção de saberes; possibilitaria, também, ao professor a cultura de gerenciar sua formação, num processo contínuo, individual e coletivo; dinamizaria modalidades de ações entre as escolas como debates, cursos e oficinas de formação, seminários, palestras, painéis e workshops a partir do projeto de formação construído pela escola; e fomentaria o desenvolvimento de habilidades e competências para a utilização de novas tecnologias no ensino aprendizagem.

Nos demais orientativos analisados (2009 a 2012), o objetivo do agora considerado Projeto de FC direciona-se ao **fortalecimento da escola como locus de formação continuada**. Isso é possível, de acordo com os documentos, por meio da organização de **grupos de estudos**. No parecer de 2009, o grupo de estudos deveria priorizar a área de atuação do professor para o **comprometimento do coletivo da escola** (grifos nos originais). Nos demais documentos a área de atuação do professor não é mencionada. Se nos pareceres de 2009 e 2010 a preocupação é com a melhoria do ensino e da aprendizagem, nos de 2011 e 2012 o comprometimento recai na melhoria da qualidade social da educação. É possível perceber nos documentos que a proposta do Estado é para uma formação centrada na escola e que, em busca da profissionalização, os profissionais e a própria escola têm autonomia para tomada de decisões.

A análise comparativa dos orientativos nos permitiu evidenciar também que somente o primeiro deles (2003) apresenta claramente metas a serem atingidas no primeiro triênio de implantação, assim descritas: i) Oferecer Formação Continuada aos professores da Rede Pública Estadual de Mato Grosso, durante o ano letivo da Unidade Escolar com carga horária de 160 horas anuais, desenvolvidos nos Centros de Formação e Atualização do Professor; ii) Implantar no ano de 2003, em 31 municípios, no interior de 100% de suas escolas, grupos de estudos de Formação Continuada para profissionais docentes, com encontros regulares desenvolvidos semanalmente nas horas atividades; iii) Implementar em 2004, os grupos de estudos em 83 municípios que estarão concluindo no ano de 2003 o programa Parâmetros em Ação; e, iv) Atingir 100% dos municípios em 2005 (MATO GROSSO, 2003, p. 07). As metas foram alcançadas no que diz respeito à implantação dos PSE e, em 2005, os CEFAPROs transformaram-se em unidades administrativas da SEDUC (Lei 8.405/2005) fortalecendo-os como agentes

executores da política de FC dos profissionais da EB da rede pública estadual de ensino, sendo quinze unidades nas cidades-polo mato-grossenses (MATO GROSSO, 2010b).

O documento orientativo de 2003 esmerou-se em descrever cuidadosamente a metodologia proposta para início do desenvolvimento do Programa, tomando por base três experiências de FC já existentes propostas pelo MEC (PCN em Ação, Salto para o Futuro e Meio Ambiente), a partir do acompanhamento das ações e reorganização de grupos de estudos em parceria entre a SEDUC, os CEFAPROs e as escolas. Naquele momento a adesão da escola ocorria mediante assinatura de termo de compromisso e a implantação gradativa, atentando para três fases: i) contato oficial com as escolas e municípios, para apresentação do Programa e sua adesão, que deveria acontecer nos polos dos CEFAPROs, juntamente com a coordenação da SEDUC/SDF; ii) formação de 32 horas dos Coordenadores Pedagógicos para gerenciarem os trabalhos de formação no coletivo da escola, sob responsabilidade dos formadores do CEFAPRO e da SEDUC/SDF; e iii) Organização dos Grupos de Estudos na escola. Essa terceira fase compreendia duas etapas. A primeira envolvia professores de todas as áreas do conhecimento, com objetivo de elaborar o projeto de FC da escola, de acordo com o PPP e o PDE em consonância com a Política de Formação da SEDUC, a partir de estudos de estratégias metodológicas, legislação e avaliação pertinente. Essa etapa também previa identificar novas lideranças locais entre os professores para assumirem os Grupos de Estudo por área de conhecimento. A segunda etapa previa a subdivisão dos Grupos por área de conhecimento, fundamentado no desenvolvimento de competências e habilidades na prática docente. O parecer ainda orientava que os princípios norteadores deveriam ser: tematização da prática pedagógica; consideração do contexto da prática pedagógica; consideração da escola como espaço de relações, contradições de saberes; incentivo ao trabalho coletivo; e estímulo para o professor a se constituir leitor e escritor (professor pesquisador) (MATO GROSSO, 2003, p. 08 e 09).

Os demais orientativos analisados não trazem uma seção dedicada exclusivamente à metodologia, que é descrita em outras referências que serão abordadas na sequência, como por exemplo, as atribuições de cada segmento envolvido no processo de FC. A partir do estudo das inúmeras atribuições, sistematizamo-las descrevendo-as de acordo com cada segmento mencionado, ou seja, a escola, o

coordenador pedagógico/coordenador do grupo, o professor/profissional, o CEFAPRO e, por fim, a SEDUC/SDF.

A sistematização e análise realizada nos permite dizer que é papel primordial da escola elaborar projetos de FC articulados ao PPP/PDE que devem indicar necessidades de formação definindo estratégias do desenvolvimento dos estudos e possíveis ações de intervenção pedagógica. Seu papel não tem mudado ao longo dos anos de desenvolvimento da FC, consoante as orientações descritas nos pareceres.

O primeiro parecer analisado (2003) atribui ao coordenador pedagógico da escola também a coordenação do grupo de estudos. Além das funções peculiares de seu cargo, que não são poucas, o coordenador passou a assumir o compromisso de reunir-se com o grupo, planejar a FC em colaboração com seus pares e prover as condições materiais necessárias para seu desenvolvimento. Foi-lhe atribuída a função de auxiliar a criação de uma cultura de reflexão pedagógica coletiva, fazer relatórios, articular Escola/CEFAPRO, comparecer às reuniões de coordenadores, dentre outras. Os demais documentos descrevem que seu papel é coordenar o Projeto na escola, sob acompanhamento, orientação e avaliação do coordenador de formação continuada e professores formadores dos CEFAPROS. Assim, fica evidente a função defendida por Imbernón (2010b, p. 33) de que os gestores devem aclarar os objetivos pretendidos e apoiar os esforços dos docentes de mudarem suas práticas.

Somente o parecer de 2003 menciona papel específico ao professor/profissional, sobretudo como reivindicador de FC proveitosa, além de comprometer-se em participar mediante assinatura de Termo de Compromisso para participação com assiduidade e pontualidade com registro das atividades. O documento orienta que é seu papel também assumir liderança e/ou coordenação de atividades quando convidado. Nos demais pareceres, há um silenciamento quanto à figura específica do professor no processo de FC, ficando subentendida sua participação enquanto profissional da Escola, que tem a obrigatoriedade de ofertar a FC, embora para o docente seja facultativa a participação.

Cabem aos CEFAPROS várias atribuições que se repetem nos documentos analisados, salvo raras exceções, para o bom desenvolvimento dos Programas/Projetos. Dentre elas, destacam-se as de articulação entre SEDUC/CEFAPRO/Escola, de assessoramento ao coordenador, mediante realização de formação, de orientação pedagógica e metodológica, de acompanhamento e de avaliação da FC na escola. O

acompanhamento pode acontecer, também, por meio de orientação e intervenção dos professores formadores nos momentos pedagógicos na escola. Outras atribuições a esse segmento referem-se à elaboração de relatórios e organização de banco de dados para serem enviados à SEDUC, validação de certificados e realização de reuniões periódicas com coordenadores. Não é atribuição dos CEFAPROs, de acordo com o parecer de 2012, realizar formação com grupos específicos de professores e funcionários, na unidade escolar, entretanto, em ocasiões específicas, os professores formadores podem ser convidados pela escola para desenvolver uma ação específica, geralmente atendendo uma temática relativa a uma área de conhecimento.

Nos orientativos de 2003 e 2009, aparecem atribuições específicas à SEDUC/SDF e restringem-se à elaboração de plano de ação para implantação do projeto, o conhecimento dos Projetos das escolas, seu acompanhamento e intervenção na FC por meio dos CEFAPROs, elaboração de instrumento avaliativo instrucional e pedagógico e divulgação dos resultados nos polos. Nos orientativos de 2011 e 2012, não aparecem atribuições específicas a esse segmento.

Desde a implantação do programa/projeto, a escola sempre teve autonomia e é sua tarefa elaborar a proposta pedagógica de FC, embasada no PPP e no PDE. Nos documentos de 2009 e 2010, quando ainda somente os professores faziam parte da formação, lê-se que a “escola pode e deve ter vários Projetos Sala de Professor acontecendo ao mesmo tempo” e devem “ser elaborados tendo como ponto de partida as dificuldades didático-pedagógicas de determinados grupos de professores, de acordo com o Ciclo que atua, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem” (MATO GROSSO, 2009, p. 3). Já os documentos de 2011 e 2012, que incluem os demais profissionais da escola no processo de formação, asseveram que “a escola construirá um projeto Sala de Educador, contemplando os diversos grupos de estudos”.

Os documentos deixam claro que o projeto elaborado pela escola, além de indicar o que será desenvolvido pelo grupo de professores, coordenadores pedagógicos e funcionários, deve mencionar o que será necessário para a intervenção dos formadores do CEFAPRO para o alcance dos objetivos propostos. Alertam, também, que os grupos de estudos devem ser constituídos a partir das necessidades observadas no decorrer do diagnóstico da realidade, que poderá ser organizado por ciclo, área de conhecimento, área de atuação, por disciplina, modalidade etc (MATO GROSSO, 2011 e 2012a).

Do quadro elaborado com os dados, pode-se inferir que cada segmento possui atribuições bem claras e interdependentes para o desenvolvimento da FC. Resumidamente, da parte da SEDUC/CEFAPRO, cabe a organização burocrática e, da parte da escola, sua elaboração e execução de acordo com suas necessidades, atribuindo-lhe autonomia para sua realização, entretanto é uma autonomia acompanhada e regulada. Parece-nos que os profissionais da EB são considerados protagonistas de sua FC, nos moldes descritos por Nóvoa (2009) e Imbernón (2010a e b), por exemplo, já discutidos neste texto.

No que diz respeito à avaliação, o primeiro parecer orientativo (2003, p. 14) menciona três tipos de avaliação: i) Reação: aplicada no final da formação do coordenador pedagógico e no segundo encontro do grupo de estudo com o objetivo de oferecer um panorama da opinião dos participantes sobre o evento, possibilitando aos coordenadores uma breve leitura do que aconteceu sob a ótica dos professores, para possíveis replanejamento de ações futuras; ii) Aprendizagem: verificar a aprendizagem do cursista e sua aplicação na sua ação pedagógica (avaliação de mudanças de conhecimentos, mediante a elaboração de uma Proposta Didática, executada em sala de aula, documentada e socializados os resultados em forma de artigo publicado como experiência profissional; avaliação de atitudes sob medida); e iii) Aplicação/Resultados: comparação direta dos dados da avaliação de aprendizagem do professor, com os objetivos propostos pela escola para a formação continuada (base na análise dos dados do nº de matrícula inicial, com o índice de evasão, de reprovação e de aprovação, articulado com a formação recebida do professor).

Já os demais pareceres (de 2009 a 2012) não mencionam os três tipos de avaliação. Eles mantêm a mesma redação e orientam que a avaliação da FC do Projeto Sala de Educador deve acontecer por parte de todas as instâncias envolvidas (Coordenação de Formação, Professores Formadores dos CEFAPROs e coletivo da escola) até a segunda quinzena do mês de novembro de cada ano. Os dados do processo avaliativo do desempenho dos professores e alunos devem ser usados pela escola, como diagnóstico para planejamento do Projeto Sala de Educador para o próximo ano. Os CEFAPROs validam e orientam o Projeto do ano seguinte, sempre considerando os dados do processo avaliativo das ações de formação realizadas em determinado ano, com o objetivo de fortalecer o trabalho na escola. O orientativo prescreve, também, que

o resultado da avaliação deve ser apresentado em reunião de avaliação das ações e planejamento das ações de formação.

Os documentos descrevem ainda a periodicidade de realização da FC. No primeiro parecer (2003), as orientações prezavam pela organização de um cronograma de encontros que deveria ser elaborado em conjunto com o coletivo da escola e aprovado pela Assessoria Pedagógica e CEFAPRO em que os grupos se reuniam na hora atividade (conforme previsão na L.C. n. 50, art. 38, parágrafo 1º, que dispõe 33,33% da jornada de trabalho semanal para atividades relacionadas ao processo pedagógico, incluindo a formação continuada de acordo com a proposta pedagógica da escola), podendo os encontros ter 4 horas semanais, 8 horas quinzenais ou 16 horas mensais. Com base na mesma Lei, os demais pareceres asseveram que o cronograma deve ser organizado de modo que os profissionais possam realizar a formação em serviço, em parte de suas horas atividades, perfazendo um total mínimo de 80 horas no ano letivo, distribuídas, preferencialmente, em 40 horas no primeiro semestre e 40 horas no segundo. Como descrevemos anteriormente, no ano de implantação da FC a carga horária era de 160 horas, nos demais documentos ela passou a ter uma carga horária de 80 horas. É garantida, pois, aos profissionais da EB a FC remunerada e em serviço.

Quanto à certificação, em 2003 as escolas forneciam ao CEFAPRO as informações necessárias para a avaliação e acompanhamento do desenvolvimento do Programa e confecção de certificados. Já os demais documentos analisados prescrevem que a escola é a responsável pela elaboração dos certificados com carga horária de acordo com a participação de cada profissional. A autonomia da escola é negada, entretanto, quando apregoa que estes devem ser enviados ao CEFAPRO que faz a devolutiva deles já cancelados. Somente o profissional que contar com, no mínimo, 75% de frequência nos grupos de estudo recebe certificação validada como participação na FC como Sala de Professor/Educador e aqueles que não obtêm 75% de frequência recebem certificação referente à FC e não terá validade como Sala de Professor/Educador.

É possível perceber que desde a implantação da FC como política pública, os profissionais que dela participam têm direito a certificação e esta, por sua vez, conta pontos na atribuição de aulas em cada ano letivo, cujos critérios são estabelecidos em

Instrução Normativa Anual⁶ que regulamenta a atribuição de aulas publicadas pela SEDUC anualmente. O coordenador pedagógico que atua na coordenação dos grupos de estudos recebe 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 certificado.

O primeiro orientativo (2003) apresentou detalhadamente um cronograma de ação para implementação do Programa Sala de Professor que consistia, dentre outras ações, da elaboração da Proposta e sua apresentação ao Gabinete da SEDUC, reuniões com vários segmentos, contato oficial com CEFAPRO e escola, implantação nos polos através de reuniões com diretores, coordenadores pedagógicos e SME, formação dos coordenadores de grupos de estudos, organização dos grupos de estudos, desenvolvimento da FC, assessoria (dimensão pedagógica), avaliação, redação de relatórios por parte dos Grupos de Estudos, dos CEFAPROs (Coordenadores de Polos) e da SEDUC (Coordenador Central e SDF). Por fim, foi feita a divulgação da avaliação e do relatório. Como o período de implantação já passara, os demais orientativos (2009 a 2012) só descrevem o período de implementação que deve acontecer, preferencialmente, no início do ano letivo durante a Semana Pedagógica, por meio da elaboração do Projeto Sala de Educador como mecanismo de FC da escola. As escolas são orientadas a encaminharem o projeto aos CEFAPROs até, geralmente, a terceira semana do mês de março de cada ano e estes tem 15 dias úteis após o recebimento dos projetos para darem as devolutivas orientando o início da execução do projeto. Nesse período, espera-se que todos os profissionais discutam, reflitam e proponham uma FC que venha ao encontro de seus anseios.

No parecer de implantação (2003), lemos que foram disponibilizadas diárias e passagens para representantes da SEDUC fazerem quatro visitas durante o ano para cada um dos polos do CEFAPRO existentes na época. Nos demais anos, o desenvolvimento do projeto conta com os recursos financeiros de cada unidade escolar. Esta, por sua vez, deve prever recursos, no PDE, conforme Instrução Normativa vigente, para garantir os materiais (livros, cadernos de registros, equipamentos etc.) necessários à execução do Projeto Sala de Educador.

⁶ Na Instrução Normativa nº 013/12/GS/SEDUC/MT, lê-se que pela assiduidade na FC, em grupos de estudo, via Projeto Sala do Educador/Formador, certificado pelo CEFAPRO, o profissional que participar 100% receberá 5,0 pontos, 90% 4,0 pontos, 80% 3,0 pontos e 75% 2,0 pontos (MATO GROSSO, 2012b).

Como temos mostrado até o momento, o orientativo de 2003 difere-se substancialmente dos demais já que traz em seu bojo uma forte preocupação com orientações para a implantação do então chamado Programa Sala de Professor. Ele não traz nenhum tipo de recomendação para concluí-lo. Para finalizar o parecer de 2009, os autores assim reiteram:

Reiteramos que as orientações, acompanhamento e avaliação do Projeto Sala de Professor são elementos que, se executados com o compromisso que todos temos pela educação e com a crença de que é possível constituir uma cultura de formação voltada para uma prática pedagógica que venha contribuir para o sucesso dos alunos na escola, estaremos também investindo no desenvolvimento pessoal e profissional das equipes que compõem a Secretaria de Estado de Educação (MATO GROSSO, 2009, p. 7).

Os demais documentos analisados (2010 a 2012) basicamente mantêm o mesmo texto final, com forte apelo para que todos os envolvidos no processo de FC centrado na escola se constituam sujeitos através da reflexão e investigação da própria prática em sua realidade de trabalho e a partir das necessidades sentidas.

Para subsidiar teoricamente os documentos, o orientativo de 2003 registra em sua bibliografia os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), leis e normativas, além dos pressupostos teóricos defendidos por Perrenoud (2000) e Perrenoud et al (2001). Os orientativos de 2009 e 2010 não apresentam essa seção e, ao contrário dos primeiros, os de 2011 e 2012 se amparam nos estudos de Estrela (2006), Bittencourt (2006), Moraes (2009), Nóvoa (1992), Simons (1999) e nas políticas de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010b). Assim, podemos dizer que os responsáveis pela elaboração dos orientativos buscam subsídios em documentos oficiais estaduais e nacionais para regulamentarem a FC e o ensino nas escolas, além de resultados de estudos realizados em contextos nacionais e internacionais, buscando manter as orientações atuais e alinhadas aos contextos macros e micros.

Considerações para finalizar

O trabalho apresentou e discutiu a política pública de FC do estado de Mato Grosso, a partir da análise dos documentos orientativos dos anos de 2003, referente a sua implantação, e de 2009 a 2012, trajetória de implementação.

Os orientativos analisados mostram que desde a implantação do Projeto, em 2003, até o último ano analisado (2012), houve muitos avanços no que diz respeito à organização da FC. As inovações aparecem por garantirem a FC no coletivo por lei, com tempo remunerado, mediante horas de trabalho pedagógico, e sua consolidação na prática para todos os profissionais da EB. Também pela criação do CEFAPROs como articulador de ações. A escola, por sua vez, tem autonomia para diagnosticar necessidades de FC e ela mesma realizá-la, com auxílio dos CEFAPROs. Assim, compreendemos que a FC orientada pelos documentos analisados precisa ser gerada e gerenciada mediante constante negociação entre todos os envolvidos no processo. Destaca-se a escola como local de estudo para a FC que toma por base a prática adquirida na sala de aula, fortalecida pela aquisição das bases teóricas.

A implantação em 2003 ocorria por adesão, portanto apenas algumas escolas participaram e realizavam-se inúmeras ações/atividades, mas poucas efetivamente relacionadas à FC, em que os professores, únicos beneficiados na ocasião, eram tratados como clientes (MATO GROSSO, 2003). Atualmente, tem se consolidado como FC, via Projeto Sala de Educador, em que é obrigatória a oferta pela escola e opcional a participação por parte do profissional. Entretanto, a opção interfere no plano de carreira do docente ao gerar pontuação/certificação que altera a contagem de pontos para a atribuição de aulas, o que pode ser compreendido tanto como incentivo quanto como regulação. Ou seja, se por um lado a certificação garante benefícios para a carreira, por outro lado também dá margem para os profissionais participarem da FC apenas para obtenção de certificados, sem que haja, realmente, desejo destes em participar, tornando-se meros ouvintes e não protagonistas da formação, nos moldes descritos e desejados pelas políticas e teóricos aqui discutidos. Uma fragilidade evidenciada é o fato de que os docentes contratados/interinos não usufruem do benefício, já que não recebem remuneração pelas horas atividades. Uma saída encontrada pelas escolas para que todos os profissionais possam participar dos encontros é a oferta de FC após o horário das aulas, por exemplo, entre 17 e 19 horas. Isto tem gerado alguns casos de desmotivação, devido a vários motivos, como cansaço e pouco tempo para o desenvolvimento de uma pauta integral que priorize teoria e prática.

Destarte, merece também destaque o papel do professor na cogestão da FC, atribuindo-lhe autonomia para sua formação. Essa autonomia, todavia, supõe um perfil

ativo do docente, sobretudo a partir de ações colaborativas, o que, na prática, pouco tem ocorrido ainda. A FC descrita nos documentos atribui aos coordenadores a função de formador, aumentando sua carga de trabalho para além de suas inúmeras atribuições, apresentando-se como um desafio a ser superado, já que se faz necessário discutir e acompanhar sua autonomia formativa.

Verificamos que os cursos pontuais foram substituídos por projetos de área que são aprovados pelo conselho do CEFAPRO, mas esses projetos, muitas vezes, não demonstram ações coletivas e colaborativas. Dessa forma, dentre os desafios da FC, ainda busca-se desenvolver um trabalho por área de conhecimento, organização de diferentes grupos de estudo para que a heterogeneidade de profissionais (docentes e não docentes), especificidades, necessidades e interesses possam efetivamente ser contemplados. Os estudos desencadeados no Projeto Sala de Educador ainda têm se caracterizado por discussões de temas genéricos orientados pela SEDUC/CEFAPROs a partir do estudo e disseminação das políticas públicas (Orientações Curriculares, Ciclos de Formação Humana, dentre outras). Estas têm sido retomadas anualmente, mediante a justificativa de ingresso de novos profissionais a cada ano letivo. Consideramos, entretanto, que embora seja necessário retomar constantemente esses estudos, devido o ingresso de profissionais e até mesmo pelas características peculiares a cada ano letivo, as especificidades de cada área de conhecimento, precisam ser discutidas nos encontros formativos, sobretudo com os pares na própria escola e com os docentes da mesma área das demais escolas.

No que concerne à avaliação, parece não haver dados sistematizados, por parte da SEDUC/CEFAPRO, relativos a cada escola, para que sirvam de indicativos para repensar as ações nos anos seguintes, embora seja realizada verbalmente.

Simão et al (2009) ponderam que há grande defasagem entre intenções e realizações, entre as retóricas e os normativos da formação e a sua concretização do real. E ainda, Marcelo e Vaillant (2001) afirmam que o programa planejado, ainda que no papel seja excelente, muitas vezes não se concretiza, devido aos problemas que aparecem durante o processo de implementação. Nesse sentido, é possível que nem todas as orientações descritas nos pareceres analisados sejam, efetivamente, colocadas em prática. As limitações podem aparecer se os objetivos da FC não estiverem claros

para os envolvidos no processo, ou, ainda, quando várias concepções de FC circulam sem que haja consenso sobre a qual delas o grupo se filia(rá).

Entendemos que implantar um trabalho de FC centrado na escola em um território vasto e heterogêneo como o caso do contexto mato-grossense, com mais de setecentas escolas, não é tarefa fácil. Demanda muita articulação e, sobretudo, confiança na autonomia declarada aos profissionais. Estes, todavia, precisam se apropriar das possibilidades criadas pelas políticas públicas e efetivamente fazer uso do período de FC para formarem-se na mudança e para a mudança, conforme sugere Imbernón (2010a). Além disso, reiteramos a necessidade de condições básicas de espaço, tempo e materiais, sobretudo do envolvimento dos profissionais, de forma espontânea, por sentirem efetivamente necessidade de participarem de uma FC. Para tanto, esta precisa contemplar os anseios de todas as partes envolvidas, mas, principalmente, daqueles que, como diz Nóvoa, estão “no terreno da escola” e envolvidos com a “ação pedagógica” (SANTOS et al, 2012, p. 04).

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, A. B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006. p. 65 a 93.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: Orientações Gerais. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília/SEF, 1997.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS/MT – LOPEB. LC Nº 50, 01/10/98, alterada pela LC Nº 104, 22/01/02.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2004. p. 31-43.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e pesquisas educacionais. Relatório Final**. Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/relatorio-formacao-continuada.pdf>> acesso 27 de jun. 2012.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. p. 57-70.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010b.
- MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009. p. 7-22.
- MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Las tareas del formador**. Málaga, Espanha: Aljibe, 2001.
- MATO GROSSO. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2012a.
- _____. **Instrução Normativa nº 013/12/GS/SEDUC/MT**. Cuiabá, 2012b.
- _____. **Parecer orientativo Projeto Sala de Professor**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2011a.
- _____. **Projeto Sala de Educador**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2011b.
- _____. **Parecer orientativo n. 01/2010 referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2010**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010a.
- _____. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: formação em rede entrelaçando saberes**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010b.
- _____. **Parecer orientativo n. 02/2009 referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2009**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2009.
- _____. **Programa de formação continuada Sala de Professor**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2003.
- MORAES, J. V. M. A carreira e a gestão da escola: valorização e democracia. **Retratos da Escola/CNTE**. v. 3 n. 5, jul/dez de 2009, p. 399-412.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.
- _____. Professor se forma na escola. **Revista Nova Escola**, ed. 142, 2001. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm> Acesso em 18 de fev. de 2008.
- _____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. 2000.
- _____. et al. (Org.). **Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RODRIGUES, S. F. P. Autonomia e prescrição: formação contínua de professores em Mato Grosso. **InterMeio**. Campo Grande, MS. v. 13, n. 26, p. 11-23, jul./dez. 2007.

SANTOS, L. I. S. et al. Face a face com Nóvoa: formação inicial e continuada, relevância social e desafios da profissão do professor. **Revista de Letras Norte@mentos**. v. 10, jul-dez, 2012. p. 1-13. Disponível em: http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos. Acesso 29 de jan. 2013.

SIMÃO, Ana Margarida Veiga et al. Formação de professores em contextos colaborativos. Um projecto de investigação em curso. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 61-74, jan./abr. 2009.

SIMONS, H. Avaliação e reforma das escolas. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999.

VEIGA, I. P. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2001.