



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VALÉRIA FILGUEIRAS DAPPER

**O PROJETO SALA DE EDUCADOR:
entre a indução das políticas de formação continuada e
as demandas dos professores de História –
Rondonópolis/MT (2009-2015)**

CAMPINAS

2016

VALÉRIA FILGUEIRAS DAPPER

**O PROJETO SALA DE EDUCADOR:
entre a indução das políticas de formação continuada e
as demandas dos professores de História –
Rondonópolis/MT (2009-2015)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Ernesta Zamboni

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA
VALÉRIA FILGUEIRAS DAPPER, E ORIENTADA
PELA PROFA. DRA. ERNESTA ZAMBONI.

CAMPINAS

2016

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D239p Dapper, Valéria Filgueiras, 1977-
O projeto sala de educador : entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História - Rondonópolis/MT (2009-2015) / Valéria Filgueiras Dapper. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de Professores. 2. Ensino de história. 3. Formação Docente. 4. Formação Continuada. I. Zamboni, Ernesta, 1939-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The educator room project : between the induction of continuing education policies and the demands of history teachers - Rondonópolis/MT (2009-2015)

Palavras-chave em inglês:

Teacher education

Teaching of history

Teacher training

Continuing education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ernesta Zamboni [Orientador]

Camila José Galindo

Daniel Ferraz Chiozini

Maria do Carmo Martins

Arnaldo Pinto Júnior

Data de defesa: 22-11-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O PROJETO SALA DE EDUCADOR: entre a indução
das políticas de formação continuada e as demandas
dos professores de história – Rondonópolis/MT (2009-
2015)**

Autora: Valéria Filgueiras Dapper

COMISSÃO JULGADORA:

Dra Ernesta Zamboni – FE/UNICAMP

Dra. Camila José Galindo – UFMT/CUR

Dr. Daniel Ferraz Chiozini – PUC/SP

Dra. Maria do Carmo Martins – FE/UNICAMP

Dr. Arnaldo Pinto Júnior – FE/UNICAMP

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2016

DEDICO

À Sofia que desde bebê teve que conviver com uma mãe dividida entre a necessidade de formação constante e as responsabilidades da maternidade.

AGRADECIMENTOS

A escrita de um texto independente de sua natureza é sempre uma tarefa árdua e solitária. Contudo, por mais que me isolasse para escrever de fato nunca estive realmente sozinha. Trancada em meu escritório sempre estiveram presentes os ecos dos livros que li, as experiências que vivenciei e se imbricaram e me moldaram na professora que sou hoje. Mas, para além dos livros e seus autores e das muitas pessoas e vivências que tive algumas pessoas foram imprescindíveis na realização deste trabalho e que contribuíram para que eu pudesse escrever a estas pessoas aqui expresso meu agradecimento.

A Ernesta Zamboni minha orientadora. Um projeto só floresce e se transforma em uma tese quando um orientador gosta e vê potencial no tema. Um projeto jamais chegará a uma banca se não houver o trabalho árduo de um orientador que se põe a ler minuciosamente, a questionar e lançar outros olhares e mostrar outros caminhos, onde se via apenas trilhas estreitas por sobre as florestas da minha ignorância. Sou imensamente grata, a você Ernesta, pela paciência, pela acolhida carinhosa em sua casa, pelas várias xícaras de chá, pelas conversas cotidianas que me ensinaram não apenas sobre o ensino de história, a formação de professores e as políticas públicas tornaram minha vida mais rica de sensações, afetos e sabores.

A Neuma e Edivaldo e suas filhas Camila e Júlia que me acolheram em sua casa e em suas vidas e me tornou parte da família. Sem vocês a minha estadia em Campinas não seria possível e o doutorado ainda um sonho a ser realizado.

A Vani, minha mãe que nunca mediu esforços e não hesitou em me acompanhar na mudança para Campinas para cuidar da Sofia que em 2011 tinha apenas um ano. E de estar comigo durante todo o percurso não só do doutorado, mas da minha vida. Sempre que eu me trancava no escritório para escrever ou ler podia ouvir quando a Sofia querendo brincar perguntava por mim. E minha mãe respondendo que: “A mamãe está trabalhando, deixa ela quieta depois ela brinca com você”.

Ao José Carlos, meu esposo, por ter aprendido que meu desejo e necessidade de voar não significa que eu queira abandonar o ninho. Porque ao voar eu nunca perco de vista o local da minha partida e do meu regresso.

A Heloisa Helena Pimenta Rocha e Elaine Aparecida Barreto, professoras presentes desde a banca de qualificação por suas ponderações na qualificação desta tese e que muito contribuíram para a finalização deste texto.

Aos professores Arnaldo Pinto Júnior, Camila José Galindo, Daniel Ferraz Chiozini e Maria do Carmo Martins por terem aceitado ao convite de serem os primeiros leitores e avaliadores desta pesquisa. O texto final ganhou muito em clareza e profundidade teórica com as contribuições de vocês durante a defesa.

A Valeska, minha irmã, que faz a transcrição de todas as entrevistas de minhas pesquisas desde a época do mestrado.

As amigas e amigo Juliana Pirola Balestra, Caroline Pacievth, Marta Margarida, Beth Seabra, Halferd Carlos pelas conversas animadas nos encontros do grupo de pesquisa Memória, e muitos tutoriais sobre moda, culinária e etiqueta em eventos acadêmicos. Me diverti e aprendi muito com vocês.

Aos professores, coordenadores e diretores das escolas pesquisadas por terem me acolhido sempre com muito carinho e respeito e terem partilhado comigo suas Histórias e o seu tempo.

A Sílvia Matsuoka pela leitura e revisão do texto.

A todos vocês meu afeto, carinho e gratidão.....

Resumo

O objetivo da tese é analisar a Sala de Educador enquanto um espaço de formação e disputas entre as demandas dos professores de História e as demandas da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). No âmbito do campo conceitual trabalhei com as categorias teóricas: (a) *formação de professores*, tomada a partir dos aportes de Nóvoa (1992, 2011); Imbernón (2010); Marcelo (2009); (b) *ensino de história*, compreendidos na perspectiva do conhecimento histórico escolar como limiares epistemológicos fundamentado nos estudos de Miranda (2013); Zamboni, Lucini e Miranda (2013); (c) *fronteira*, pensado a partir do lugar que a sala de educador ocupa no contexto da política de formação continuada em Mato Grosso. Um espaço de disputas entre os sujeitos e suas demandas, Martins (1997). A pesquisa empírica com abordagem qualitativa e metodologia da história oral apresenta características de um estudo etnográfico e foi realizado em quatro escolas da rede estadual e no Polo CEFAPRO do município de Rondonópolis. Participaram sete professores de história e cinco coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas pesquisadas, um coordenador de formação e um formador de história do CEFAPRO de Rondonópolis. Utilizei como procedimentos e instrumentos metodológicos: um questionário para coleta de informações sobre a formação dos entrevistados; um questionário para caracterização das escolas em relação a sua estrutura física e número de professores e funcionários; um roteiro de entrevista individual e semiestruturado; a observação direta dos encontros de estudo da Sala de Educador; os projetos Sala de Educador elaborados pelas escolas e arquivados no CEFAPRO; os documentos orientativos para elaboração dos projetos Sala de Educador elaborados pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação da Secretaria de Educação de Mato Grosso; os documentos de devolutiva acompanhamento e aprovação dos projetos sala de educador elaborados pelos formadores do CEFAPRO. A partir da investigação foi possível identificar que as demandas da secretaria de educação para a formação continuada são provenientes dos resultados das provas Brasil, do Saeb e ANA que medem o desempenho da proficiência dos alunos em língua portuguesa, matemática e letramento. A melhoria dos índices aferidos com estas provas são as demandas da secretaria de educação. Tais demandas são identificadas nos documentos orientativos para elaboração do projeto Sala de Educador, como também nos projetos das escolas. Todas as escolas são induzidas por meio dos documentos e do acompanhamento dos formadores e coordenador do CEFAPRO a atenderem o que foi estabelecido pela secretaria de educação como necessidade de formação. As escolas que não atendem totalmente aos orientativos e tem necessidades divergentes das estabelecidas são classificadas como “ainda não compreende e não aceita a necessidade de formação”, como evidenciamos na escola E4. Os professores de história identificam e apresentam suas demandas a partir das experiências vivenciadas no cotidiano das aulas na relação com ensino da história e as dificuldades de seus alunos para a aprendizagem do conhecimento histórico escolar. Suas demandas estão pouco presentes nos projetos Sala de Educador, estas aparecem quando estão vinculadas as questões interdisciplinares na área das ciências humanas e sociais e também quando são garantidas por obrigatoriedade legal – exemplo: a História da África e a cultura afro-brasileira. Este, é inclusive o único caso em que as demandas da secretaria de educação e as demandas dos professores de história foram convergentes na formação da Sala de Educador.

Palavras Chave: Formação de Professores – Ensino de História – Políticas de Formação Docente – Formação Continuada

Abstract

The objective of the thesis is to analyze the Educator room while a training space and disputes between the demands of history teachers and the demands of the State Secretariat of Education of Mato Grosso (MATO GROSSO-MT). Under the conceptual field worked with the theoretical categories: (a) training of teachers, taken from the injections of Nóvoa (1992, 2011); Imbernón (2010); Marcelo (2009); (b) teaching history, within the perspective of the school historical knowledge as epistemological thresholds based on studies of Miranda (2013); Zamboni, Lucini and Miranda (2013); (c) border, thought from the place that the educator room occupies in the context of the continuing training policy in Mato Grosso. An area of disputes between the citizens and their demands, Malik (1997). The empirical research with qualitative approach and methodology of oral history has features of an ethnographic study and was conducted in four State schools and Polo CEFAPRO the municipality of Rondonópolis. Participated in seven history teachers and five educational coordinators who work in schools surveyed, a training coordinator and a trainer of CEFAPRO history of Rondonópolis. Used as procedures and methodological tools: a questionnaire for gathering information about the formation of the respondents; a questionnaire for characterization of schools in relation to its physical structure and number of faculty and staff; a semi-structured individual interviews; the direct observation of classroom study meetings Educator; the projects developed by the schools Educator room and archived in the CEFAPRO; guidance documents for preparation of projects developed by the Educator room Supervision of training of professionals of education of Department of education of Mato Grosso; the feedback monitoring and approval of the projects prepared by the educator trainers room of CEFAPRO. From research it was possible to identify that the demands of the Ministry of education for continuing education are obtained from the results of the tests, exams and ANA Brazil that measure the performance of the students' proficiency in Portuguese language, mathematics and literacy. The improvement of the indices measured with this evidence are the demands of the Board of education. Such demands are identified in documents orientated to room design Educator, as well as in the projects of the schools. All schools are induced through the documents and monitoring of trainers and coordinator of the CEFAPRO to meet what was established by the Ministry of education as a need for training. Schools that do not meet fully the orientated and have divergent needs of established are classified as "still does not understand and does not accept the need for training", as it was shown on E4 school. The history teachers identify and present their demands from the experiences experienced in the everyday life of the school in relation with teaching of history and the difficulties of their students for learning school historical knowledge. Their demands are little present in room projects educator, these appear when are linked interdisciplinary issues in the area of Humanities and social sciences and also when they are guaranteed by legal obligation – example: the history of Africa and Afro-Brazilian culture. This is including the only case in which the demands of Board of education and the demands of history teachers were converging on classroom Educator training.

Keywords: teacher education – teaching of history – teacher training policies – Continuing Education

Lista de Tabelas e Gráfico

Tabela 1: Programas de Formação Continuada do MEC presentes na Sala de Educador.....	25
Tabela 2: Caracterização das Escolas Pesquisadas.....	63
Tabela 3: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa	65
Tabela 4: Indicadores da compreensão da política de formação	88
Tabela 5: Classificação das Escolas segundo sua etapa no processo de apropriação e incorporação da concepção da política de formação continuada em Mato Grosso.....	91
Tabela 6: Apropriação da Política de Formação índice percentual das escolas	92
Tabela 7: Quadro Comparativo CEFAPRO (1998 e 2010).....	107
Tabela 8: Escolas Atendidas por Município pelo CEFAPRO/Rondonópolis	113
Tabela 9: Temas de Estudos Sala de Educador das escolas pesquisadas (2009)	116
Tabela 10: Demandas de Formação Continuada da Secretaria de Educação e das Escolas (2009 e 2010).....	126
Tabela 11: A Sala de Educador: periodicidade e carga horária.....	165
Tabela 12: Organização da Sala de Educador na escola E1 (2009 a 2015).....	170
Tabela 13: Organização da Sala de Educador na escola E2 (2009 a 2015).....	174
Tabela 14: Organização da Sala de Educador na escola E3 (2009 a 2015).....	175
Tabela 15: Organização da Sala de Educador na escola E4 (2009 a 2015).....	176
Tabela 16: Caracterização das Escolas conforme o Projeto Sala de Educador 2015	197
Tabela 17: Justificativa apresentada pelas escolas para efetivação do Projeto Sala de Educador 2015	198
Tabela 18: Objetivos do Projeto Sala de Professor 2009	203
Tabela 19: Demandas da Secretaria de Educação para a Sala de Educador (2009-2015).....	212
Tabela 20: Temas da Sala de Educador Escola E1 (2009-2015).....	226
Tabela 21: Temas da Sala de Educador Escola E2 (2009-2015).....	230
Tabela 22: Temas da Sala de Educador Escola E3 (2009-2015).....	231
Tabela 23: Temas da Sala de Educador da Escola E4 (2009-2015).....	231

Lista de Figuras

Figura 1: Reunião de Avaliação das Ações do CEFAPRO Rondonópolis 2012	86
Figura 2: Localização e Expansão dos Polos CEFAPRO em Mato Grosso	102
Figura 3: Mapa de localização dos Polos CEFAPROs a partir de 2009.....	103
Figura 4: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012	140
Figura 5: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012	141
Figura 6: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012	141
Figura 7: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012	142
Figura 8: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012	142
Figura 9: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012	143
Figura 10: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012	144
Figura 11: Organograma Sala de Professor	148
Figura 12: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014.....	190
Figura 13: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014.....	190
Figura 14: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014.....	191
Figura 15: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014.....	191

Lista de Siglas

ABEH – Associação Brasileira de Ensino de História
ANPUH – Associação Nacional de História
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Professores
CUR – Campus Universitário de Rondonópolis
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEH – Encontro Nacional Pesquisadores Ensino de História
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
GESTAR – Gestão da Aprendizagem
INEP – Instituto Nacional Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PPDC – Projeto Político de Desenvolvimento do CEFAPRO
PPP – Projeto Político Pedagógico
PSE – Projeto Sala de Educador
RCN – Referenciais Curriculares Nacionais
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria de Educação
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público do Mato Grosso
SUFPE – Superintendência de Formação
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMT - Universidade Federal de Mato Grosso
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CONSTRUINDO NO TEMPO O QUE AQUI CONCLUÍ... ..	14
A ESTRUTURA DA TESE	33
CAPÍTULO 01	36
TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	36
1.1 ENSINO DE HISTÓRIA	37
1.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA: HISTÓRIA ORAL E PESQUISA PARTICIPANTE	50
1.4 PRODUÇÃO E ANÁLISE DAS FONTES	58
1.4.1 <i>Revisão de Literatura: aproximações e singularidades da pesquisa</i>	59
1.4.2 <i>Fontes: Documentos, Entrevistas e Observação</i>	62
CAPÍTULO 02	67
A SALA DO EDUCADOR NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MATO GROSSO.....	67
2.1 – FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES PRESENTES NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO E EM RELATOS DE PROFESSORES.....	77
2.2 OPERACIONALIZAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO EM MATO GROSSO: O CEFAPRO..	101
2.2.1 <i>O CEFAPRO - Polo Rondonópolis</i>	112
CAPÍTULO 03	119
A SALA DE EDUCADOR: UM LUGAR DE FRONTEIRA	119
3.1 AS DEMANDAS DE FORMAÇÃO: ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO E OS SABERES DOCENTES	123
3.2 DE SALA DO PROFESSOR A SALA DE EDUCADOR: ENTRE ESPAÇOS E LUGARES	137
3.3 FRONTEIRAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE HISTÓRIA.....	149
CAPÍTULO 04	160
SALA DE EDUCADOR: SINGULARIDADES E DIVERSIDADES EM CONTEXTOS ESCOLARES.....	160
4.1 O COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEU PAPEL NA ELABORAÇÃO E EFETIVAÇÃO DO PROJETO SALA DE EDUCADOR	181
4.2 A SALA DE EDUCADOR: ESTRATÉGIAS E TÁTICAS	195
AS DEMANDAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA NA SITUAÇÃO DE FRONTEIRA: TENSÕES E ASSUJEITAMENTOS	210
5.1 COMO SÃO DEFINIDOS OS TEMAS DE ESTUDO DA SALA DE EDUCADOR?	223
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
APÊNDICES	251

Introdução

Construindo no tempo o que aqui concluí...

Fazemos pesquisa, investigamos, para conhecer mais profundamente, para dizer algo para além do que já foi dito e que nos motiva e interessa. Trata-se de um sentimento, de um desejo que nos move, instiga e estimula a pesquisar e a desejar novas respostas. Daí que não se pesquisa qualquer coisa. A escolha do tema diz respeito a nossa própria história de vida, ele se inscreve em nossa subjetividade como desafio que queremos responder. (ZAMBONI e GUSMÃO, 2007, p. 145)

Não é fácil estabelecer o momento em que considerei a necessidade de investigar o objeto de pesquisa desta tese: **a Sala de Educador enquanto um espaço de formação e disputas entre as demandas da Secretaria de Educação e dos professores de História.**

Do ponto de vista acadêmico e profissional, todas as etapas se definem por experiências que me imprimiram uma marca: o ingresso na graduação, as pesquisas de iniciação científica, as primeiras aulas como docente na Educação Básica, o ingresso no mestrado, a atuação enquanto formadora no curso de Pedagogia, a formação de professores em serviço, o início do doutorado. Cada uma dessas fases interferiu na escolha do tema e também na formulação do problema desta pesquisa.

Fiz minha graduação na virada do século XX, de abril de 1999 a agosto de 2002, o curso de Licenciatura Plena em História na Universidade Federal de Mato Grosso, no Campus Universitário de Rondonópolis.

Fazer esse curso não foi para mim uma escolha, porque, limitada por questões sociais, econômicas e familiares, era a única alternativa que tinha naquele momento para continuar estudando. Nunca desejei ser professora. Gostava de estudar. Sentia e sinto um imenso prazer em desvendar os mistérios dos livros. As tramas escritas entre capa e contracapa. Que mistérios e saberes escondiam os textos? Durante muito tempo acreditei que só poderia desvendar estes mistérios na escola.

A escola sempre foi para mim um mundo de possibilidades, um lugar em que meus sonhos podiam se tornar realidade, onde meus esforços para aprender sempre foram elogiados e reconhecidos com boas notas. O local em que eu tinha certeza que meus pais se orgulhavam

de mim, pois minha aprendizagem e sucesso escolar era para eles a garantia que eu teria sucesso na vida. Desde muito pequena sempre escutei meus pais repetirem incansavelmente que a única chance que eu tinha de “ser alguém na vida” era estudando. Sempre acreditei nessas palavras. Se não era mais possível continuar a estudar Direito em uma universidade pública distante de casa após o falecimento de meu pai, o jeito era agarrar a minha única chance de continuar a estudar, fazer o curso de Licenciatura em História.

Quando ingressei no curso de História em 1999, acreditava que aquela seria apenas uma etapa necessária para que eu pudesse retornar ao que sempre foi o meu sonho desde a infância, fazer Direito e ingressar na carreira do Magistrado. Ingressei no magistério, sonhando com o magistrado.

No início do curso de História, os professores e alunos veteranos prepararam uma recepção aos calouros. Na ocasião, havia um momento destinado à apresentação de todos, seguido de algumas dinâmicas de interação de grupo e um lanche de confraternização. Para os calouros, além da apresentação habitual do nome e alguma informação de ordem pessoal – casado (a), se têm ou não filhos, entre outras informações – somavam-se os motivos que os levaram a escolher o curso de História. Naquele dia, ouvi muitos dos presentes dizerem que escolheram o curso por gostarem dessa disciplina na Educação Básica, ou por se identificarem com algum professor de História que tiveram.

Não compartilhei com meus colegas das mesmas motivações na época, entretanto, hoje posso afirmar que continuar meus estudos nesta área – cursar o mestrado e o doutorado - teve grande influência de dois professores da minha graduação – a prof^a. Dr^a. Laci Maria Araújo Alves e Prof. Dr Otávio Canavarros.

Ambos os professores foram para mim grande inspiração no curso. Eram professores apaixonados pelo que faziam. Apresentavam as infinitas possibilidades do conhecimento histórico. Souberam instigar o meu desejo pelo aprendizado e pelos livros, descortinando as possibilidades profissionais da História, o que mais me fascinou no curso – a pesquisa. Foi a possibilidade de fazer pesquisa que mudou a minha forma de enxergar o curso.

Entre os professores do curso, era unânime a importância dada à pesquisa na formação docente - “um bom historiador devia ser um pesquisador”. Apesar da unanimidade com relação à pesquisa, o mesmo consenso não havia quando se tratava de quais temas deveriam ser pesquisados. Para a maioria dos professores que tive, as “boas” pesquisas deviam

ter temas “clássicos” da produção historiográfica local – a História regional, com fundamentação teórica metodológica marxista.

O Ensino de História, enquanto campo de pesquisa, nunca foi citado no curso, nem mesmo nas chamadas disciplinas “pedagógicas”, ou no Estágio, porque era concebido como a parte prática, dissociado de qualquer teoria que o fundamentasse, seja para a formação do professor, seja para o ensino de História.

Qualquer incursão no campo do ensino era considerada um suicídio profissional. Não foram poucas as vezes que fui “alertada”, por ser uma aluna com grande potencial, que deveria fazer o mestrado. Entretanto, não seria “bom”, caso eu quisesse seguir carreira acadêmica, que o mestrado fosse do programa de Educação, embora fosse o programa mais antigo de pós-graduação *stricto sensu* da UFMT e com boa avaliação na Capes.

Em 2000, no segundo ano, já estava apaixonada pelo curso e já havia ingressado na carreira do magistério pelo concurso de 1999 para professor da Rede Estadual. Aquele foi o último concurso realizado no Estado em que ingressaram professores habilitados apenas com o magistério, reflexo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996. Como fiz, simultaneamente, dois cursos de segundo grau: propedêutico e magistério, inscrevi-me para a docência de 1ª a 4ª série.

Mesmo tendo sido aprovada para lecionar em turmas de 1ª a 4ª série, nunca assumi essas turmas de fato. Como na época morava em uma fazenda, tomei posse e assumi uma turma em uma escola rural no Distrito de Boa Vista – Rondonópolis/MT. Antes de iniciar o ano letivo, contudo, o diretor me propôs uma troca de turma com outra professora da escola. A professora, em questão, há dez anos assumira a 3ª série, apesar de sua habilitação em Estudos Sociais. Ela se dizia incapaz de dar aulas para alunos maiores e em uma disciplina que, apesar de licenciada, não se considerava habilitada. Aceitei, embora soubesse dos riscos. Dessa forma, desde que ingressei na carreira do magistério, trabalhei com a disciplina de História e Geografia para complementar a carga horária exigida.

Trabalhar e cursar uma faculdade ao mesmo tempo não foi uma experiência agradável naquele primeiro ano. Nas aulas da Educação Básica, apaixonada com o que estava aprendendo na faculdade, tentava ao máximo “desconstruir” as narrativas dos livros didáticos, introduzir documentos históricos, trabalhar com filmes e documentários... Pensava que apenas assim seria uma boa professora de História. Só me esqueci do mais importante no processo de

ensino, olhar para quem estava ensinando. Meu olhar voltava-se para o que deveria ensinar, não observei os sinais de desinteresse e dúvidas dos meus alunos.

Um dia durante o intervalo das aulas, um colega, professor de matemática, que também tinha sido meu professor, me disse que os alunos haviam se queixado com ele das aulas de História. Segundo ele, os alunos manifestaram gostar muito de mim, mas não estavam entendendo nada das minhas aulas. Eu havia tornado o processo de aprender História, que até então eles conheciam, em “uma coisa muito difícil”. Antes de mim, as aulas de História seguiam um padrão (leitura do capítulo, explicação, questionário, correção do questionário e aplicação da prova, para a qual eram selecionadas 10 questões dentre as 30 do questionário). Com a minha chegada, eles não sabiam mais como estudar para tirar nota, afinal eu não passava questionário e as provas eram de muitos capítulos.

Acabara o intervalo e voltei para a sala de aula e para a turma que havia se queixado com o professor, bastante pensativa. Afinal, deveria voltar ao método de ensino em que eles aprendiam? Será que era desta maneira que se aprendia História? Não foi assim que eu aprendi História na escola? O que estava aprendendo na universidade, nos cursos da Secretaria sobre educação construtivista, professor mediador era apenas teoria? De nada me serviria na prática?

Entre na sala, pedi aos alunos organizarem as carteiras em círculo. Guardei todo o material que tinha trazido na mesa. Para aquele dia, tinha preparado uma aula com estudo de imagens (charges) sobre a política no segundo reinado. Sentei-me com eles e conversamos sobre as nossas aulas até então. Quais eram as dificuldades deles com o novo método? Afinal, eu não iria adotar a prática da professora anterior, mas era preciso mediar o conhecimento para que eles aprendessem.

Depois de muita relutância em falar, com medo de retaliação, uma aluna (uma senhora mais velha que havia retomado os estudos junto a uma turma regular, pois a escola não ofertava o supletivo) disse que não estavam conseguindo acompanhar o ritmo que eu tinha. Para ela, estava claro como era diferente aprender História, com quem “sabia História”. A grande quantidade de atividades, textos, pesquisas que eu passava, todavia, fazia com que eles não conseguissem dominar de forma satisfatória o que precisavam. Depois dela vários outros alunos também se manifestaram no mesmo sentido. Naquele dia, combinei com a turma que iria pensar sobre o que me disseram e que na próxima semana daria uma posição, uma vez que era sexta-

feira. Repeti a conversa que tive em todas as outras turmas e obtive respostas muito semelhantes.

Na segunda feira pela manhã, durante minhas aulas na universidade, fui conversar com a professora Laci. Falei sobre o que estava ocorrendo na escola em que eu trabalhava. Ela me ouviu e disse que o meu erro era tentar fazer dos meus alunos historiadores, eles não eram e talvez nunca o fossem. Eu deveria ensinar História. Aquela foi a primeira vez que tomei ciência que havia duas Histórias: a historiografia e o conhecimento histórico escolar.

Naquele dia à tarde, conversei com meus alunos e tomei uma decisão junto com eles, era inegociável para mim o que eu deveria ensinar (fazia parte do currículo), mas negociável o método, o ritmo, os recursos e os instrumentos de avaliação. Apresentei para cada turma um novo planejamento e as opções dos itens negociáveis que eles deveriam escolher. Esclareci dúvidas e expliquei os objetivos. Ao final, cada turma fez suas escolhas, percebi que nenhuma era semelhante à outra. Aprendi que cada turma é única. Finalizei o ano com ótima avaliação das turmas e nas disciplinas. Muitos colegas disseram que o que eu fiz dava muito trabalho, e era coisa de entusiasmo de iniciante. Queriam ver se eu seguiria ao longo dos anos com a mesma disponibilidade.

Tenho 16 anos de carreira enquanto professora efetiva, e mais três antes do concurso como contratada, são 19 anos no total. Trabalhei em todos os níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Universidade Aberta à terceira idade, curso de Pedagogia, Agronomia, Ciências Contábeis, Turismo, Formação de Professores em serviço, atualmente professora de Prática de Ensino no curso de História. Aprendi a planejar a partir das turmas, mas ainda hoje faço uma avaliação do planejamento e das aulas junto com os alunos.

Em 2002, concluí a faculdade com a monografia orientada pelo Prof. Otávio Canavarros, e ingressei como aluna especial no curso de mestrado em História da UFMT. Preparei um projeto de pesquisa e me inscrevi no seletivo do mestrado daquele ano e fui aprovada.

No mestrado, pesquisei as mudanças do cotidiano rural de lavradores da região Sul de Mato Grosso. Aprendi sobre cultura material, sociologia rural e memória. Apaixonei-me pela História Oral e Histórias de Vida. Fui contemplada com bolsa de estudos financiada pela Capes, participei de congressos, seminários, simpósios e encontros na região Centro-Oeste e

Sudeste. Obtive reconhecimento por um trabalho aprovado em Roma, no Encontro Internacional de História Oral, mas não tenha conseguido apresentá-lo.

Durante o mestrado, viajei pela primeira vez de avião para apresentar um trabalho na Universidade Federal Fluminense – UFF e vi, pela primeira vez, o mar, fui à praia. Do Rio de Janeiro, viajei de ônibus até Campinas para participar de outro evento. Encantei-me com a UNICAMP. Na UFMT, a pós-graduação se resumia a uma sala de aula e uma secretaria que era dividida também em biblioteca setorial. Na Unicamp, a pós-graduação em História era um prédio inteiro! Maravilhada, falei para a colega da UFMT que estava comigo: vou fazer o meu doutorado neste lugar. Não sei quando. Mas, é aqui que vou fazer o doutorado.

Após concluir o mestrado, retornei para a escola. Fui recebida com festa pelos alunos e colegas. Afinal, eu era a primeira professora mestra da escola e a primeira de uma escola rural em Mato Grosso. Minha dissertação foi tema da feira de ciências daquele ano. Os alunos (re) construíram uma casa de pau a pique e todos os instrumentos e utensílios do cotidiano rural a partir dos relatos da dissertação. Fui convidada para trabalhar em faculdade privada, com a disciplina de sociologia rural no curso de Agronomia. Aceitei porque daria aula sobre o tema da minha pesquisa.

A partir de 2005, trabalhei intensamente. Assumi mais aulas na faculdade e pedi transferência para uma escola na cidade. Morava na fazenda, saía de casa às 5h da manhã e só retornava às 23h30min. Na escola fui eleita coordenadora pedagógica e na faculdade assumi aulas no curso de Pedagogia.

Pensava constantemente em voltar a estudar, cursar o doutorado. No entanto, não tinha tempo para me dedicar à elaboração de um projeto de pesquisa. A cada dia eu me afastava de minhas leituras sobre o mundo rural, e me aproximava de leituras sobre a educação e a formação dos professores. Questionava constantemente como ensinar as alunas da Pedagogia a ensinar História. Para estas alunas o que deveria ensinar? Historiografia ou conhecimento histórico escolar? Foi em meio a essas dúvidas que comecei a delinear um olhar para o ensino de História e a formação do professor enquanto objeto de pesquisa.

Ao final de 2008, a faculdade em que trabalhava foi vendida para o Grupo Anhanguera e todos os professores mestres e doutores foram demitidos. Aquele foi meu primeiro e único emprego, até então, na rede privada. Fiquei muito deprimida com a demissão, embora reconheça que estava bastante cansada com uma jornada de trabalho de 60h semanais.

Como passei a ter apenas um vínculo, fiz o seletivo para professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Professores (CEFAPRO), que exigia disponibilidade para viajar, o que antes não tinha.

O CEFAPRO é um órgão administrativo da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer¹ (SEDUC-MT), vinculado à Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Sufp), cujo objetivo é a implantação e implementação da Política Pública de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Possui atualmente quinze centros distribuídos em pontos estratégicos pelo estado. Cada centro é formado por uma equipe gestora (Diretor, coordenador, secretário) e por professores formadores divididos em área de conhecimento (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática), em modalidades (Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação de Jovens e Adultos) e em Tecnologia de Informação.

Em 2009, ao ser aprovada no seletivo², passei a fazer parte do quadro de professores formadores do centro para trabalhar com a formação continuada em serviço dos professores da rede pública estadual. Foi exercendo essa atividade profissional que passei a me dedicar integralmente à formação de professores. Nossa função era acompanhar, propor estudos e atender as demandas de formação das escolas na área de Ciências Humanas e Sociais e, principalmente, em História.

Eu estudava bastante para exercer minha função com qualidade, queria estar preparada para atender as demandas quando elas chegassem. Só que elas não chegavam. Inquiei-me com tal situação. **Será que os professores de História não tinham demandas de formação?** Atendia constantemente demandas em várias escolas sobre currículo, avaliação e ciclo de formação, e, em todas as ocasiões em que estava na escola sempre encontrava professores de História nos grupos de estudos, nas oficinas e palestras. Eles sempre vinham falar comigo de sua frustração em não ter nada na formação continuada em suas áreas de formação. Isso me deixava cada vez mais intrigada. **Se os professores se queixavam de não haver formação em História, por que então não havia demandas em História?**

¹ A nomenclatura Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso foi alterada para Secretaria de Educação, Esporte e Lazer pela Lei Complementar nº 572 de 16 de novembro de 2015. A primeira nomenclatura será mantida neste trabalho em todos os depoimentos e análises referentes ao período anterior à lei.

² O quadro de formadores e gestores do CEFAPRO conforme instrução normativa da SEDUC/MT é formado por professores efetivos (concursados) das diversas áreas de formação. Para ingressar no CEFAPRO há um processo seletivo com abertura de edital próprio. O processo de seleção consta de análise do currículo, prova escrita e prova didática e disponibilidade para realização de viagens.

E eis que surgia o problema desta pesquisa. A falta de formação em História, se constituiu em problema de pesquisa e na própria demanda de formação. De tanto me questionar e não encontrar as respostas estudando, procurei-as investigando no projeto de formação continuada em serviço, denominado “Sala de Educador”, no qual as demandas dos professores de História deveriam estar, embora à primeira vista ausentes.

O Projeto “Sala de Educador” (PSE) é o procedimento metodológico de formação continuada em serviço da Política de Formação dos Profissionais da Educação do estado de Mato Grosso que deve ser elaborado pela escola a partir dos diagnósticos do processo de ensino e de aprendizagem.

A Política Pública de Formação tem por objetivo articular os programas e projetos existentes de formação continuada e as políticas de melhoria da qualidade do ensino na educação básica. O projeto Sala de Educador está presente em 100% das escolas da rede estadual o que representa 661 estabelecimentos de ensino e 17624 docentes envolvidos, conforme os dados do Censo Escolar 2013.

O PSE foi concebido em Mato Grosso, em 2003, e denominado “Sala de Professor”³. Tinha em sua gênese, um comprometimento com a formação continuada dos docentes. No final de 2003, a equipe gestora da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP)/SEDUC-MT convocou para reunião os diretores eleitos das escolas estaduais para iniciar a implantação do Projeto Sala de Educador em algumas escolas. Na ocasião, os programas de formação que o estado oferecia (TV Escola, Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação) oriundos de parcerias com o Ministério da Educação (MEC) e que ocorriam nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) / CEFAPRO e nas escolas polo, encontravam-se na etapa final. Após essa etapa, surgiu a proposta de criar uma formação do próprio estado que tinha a escola como o *locus* de formação.

Mônica Grippino Botelho de Oliveira, superintendente de formação em 2003, citada por Maximo e Nogueira (2009), expõe sobre o PSE.

³ Após a publicação da Lei 12.014, em 2009, reconhecem-se os funcionários de escolas habilitados como profissionais da educação. A Superintendência de Formação a partir de 2010 passou a denominar o projeto “Sala de Professor” de “Sala de Educador” por considerar a escola em um espaço de formação coletiva em que todos os profissionais que nela trabalham educam e precisam se formar continuamente. Adotei neste trabalho a nomenclatura Sala de Educador por ter sido adotada no início da delimitação temporal desta pesquisa. Sala de Professor será utilizado nas citações que datam do período anterior à mudança do termo conforme original.

O Projeto Sala de Professor foi implantado inicialmente nas escolas que tinham telepostos para o Projeto Salto Para o Futuro, isto porque já contavam com espaço para os professores, um profissional que coordenava a discussão e um grupo que já participava dos encontros. A intenção era aproveitar a cultura de formação já existente. Sendo assim, 32 escolas em 13 municípios receberam o projeto. (OLIVEIRA, *apud* MÁXIMO e NOGUEIRA, 2009)

O depoimento acima reflete a concepção da escola enquanto *locus* de formação continuada, por concebê-la o local em que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descoberta, confronta teorias. É o lugar em que ele vai aprimorando a sua formação.

O simples fato de estar na escola não garante ao professor as condições mobilizadoras para um processo formativo. A prática repetitiva, mecânica não favorecia esse processo, o que fez a Secretaria de Estado de Educação decidir que era “preciso aproveitar a cultura de formação já existente”. O que em NÓVOA, (1992 p. 30) significa “tornar as escolas lugares de referência para que os programas de formação se estruturam em torno de problemas de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

O projeto Sala de Educador não foi o único programa e ação de formação continuada em serviço existente em Mato Grosso após a sua implantação em 2003. O documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica em Mato Grosso⁴” declara que

Os programas e projetos hoje desenvolvidos pelos CEFAPROs/NTEs se nutrem das iniciativas de programas propostos pelo governo federal e se utilizam de uma política de formação estadual para o atendimento à rede pública do ensino, ajudando os profissionais em seu trabalho pedagógico e administrativo, estendendo suas formações aos alunos. (MATO GROSSO, 2010a, p. 25)

Programas e propostas do governo federal coexistiram e coexistem com a política de formação estadual que se materializou no projeto Sala de Educador. Os programas do governo federal são desenvolvidos articulando as redes públicas e os gestores municipais, estaduais e federal, numa proposta de trabalho colaborativo e contínuo de apoio às políticas formativas oriundas de programas e formação do Ministério da Educação (MEC). Nos programas, os professores formadores dos CEFAPROs atuam como tutores locais, responsáveis

⁴ Este documento foi discutido e elaborado com a colaboração de professores e gestores dos CEFAPROs e os técnicos da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFPE) no período de 2004 a 2010. Atualmente se constitui a principal referência da política de Formação dos Profissionais da Educação em Mato Grosso.

pelo acompanhamento presencial e contínuo dos profissionais/cursistas nas escolas onde atuam ou em encontros previamente planejados.

Em contraposição aos programas do governo federal, mas concebido a partir destes, o Projeto Sala de Educador surgia como uma política de formação em serviço do governo estadual que procurava romper com o que CANDAU (2011) denomina de “perspectiva clássica da formação continuada de professores” que, segundo esta autora, está pautada na “reciclagem” que significa “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida.

Ao se referir à perspectiva clássica de formação, Candau (id.) se reporta ao professor que, uma vez na atividade profissional, em determinados momentos, realiza as atividades específicas de formação. As atividades podem ser a frequência a cursos promovidos pelas próprias secretarias de educação, ou em convênios com universidades e o próprio MEC, além de participação em simpósios, congressos e encontros destinados ao desenvolvimento profissional do professor. Nessa perspectiva clássica, está enraizada uma concepção dicotômica entre teoria e prática, entre os que produzem conhecimento e os que reproduzem o conhecimento, e precisam estar constantemente sendo atualizados dos conhecimentos produzidos.

Como reação a esta concepção “clássica da formação continuada” nos últimos tempos, constatam-se reflexões, pesquisas e ações que buscam construir uma nova concepção de formação continuada. Nòvoa (1992) analisando e sintetizando os modelos de formação continuada de professores, constata que seria possível reuni-los em dois grandes grupos:

Os modelos estruturantes, organizados previamente a partir de uma lógica da racionalidade técnica, e aplicados a diversos grupos de professores. Os modelos construtivistas, que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação continuada, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho. (NÓVOA, 1992, p.21)

As sistematizações supracitadas devem ser entendidas como modelos teóricos de análise e não como modelos práticos de intervenção, já que o próprio autor reconhece a impossibilidade desses modelos se encontrarem isolados em programas de formação continuada. Nenhum modelo se encontra em estado puro, apresentando, usualmente características de várias propostas ao mesmo tempo. Segundo Nòvoa (1992, p.20), “as estratégias de formação continuada são necessariamente híbridas, apelando, segundo uma coerência própria e contextualizada, a diferentes contributos teóricos e metodológicos”.

O que Candau (2011) denomina como “concepção clássica da formação continuada” é o mesmo que Nóvoa (1992) define como “modelos estruturantes”. Os dois autores posicionam-se na linha dos modelos construtivistas baseados na necessidade de conceber uma formação continuada que contribua para a mudança educacional e para a redefinição do trabalho docente. Ao analisar o projeto “Sala de Educador”, verifica-se a predominância do modelo construtivista.

O documento “Programa de Formação Continuada” elaborado pela Superintendência de Formação da secretaria de educação justifica a criação do Projeto “Sala de Professor” (MATO GROSSO, 2003) no modelo construtivista.

A formação continuada, entendida como um processo de autoformação e aprendizagem, se caracteriza como uma ação mobilizadora para a vida profissional do educador, não mais como cursos pontuais e ações individuais desarticuladas da proposta da escola e da necessidade da comunidade escolar. Tradicionalmente, os cursos pontuais são oferecidos para atender situações imediatas e isoladas, não apresentando, conseqüentemente, resultados mais profundos na mudança de postura do professor e da escola. (MATO GROSSO, 2003, p.10)

Pelo documento, a formação continuada deve acontecer com base na experiência profissional dos docentes sendo, portanto, a “matéria-prima” para a formação, possibilitando uma postura crítico-reflexiva dos profissionais. A formação tem como princípio “[..]o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos profissionais e está embasada no desenvolvimento de capacidades com o fim de passarem do ensinar ao aprender.” (IMBERNÓN, 2010a, p. 35).

A Superintendência de Formação introduz o processo de aprendizagem do professor no *lócus* de sua atuação, incentivando que suas práticas sejam o suporte da teorização de suas experiências, por levar em consideração as expectativas dos docentes e enfatizar as tomadas de decisões, pelas mudanças de posturas e de valores. Tudo isso possibilita aos profissionais repensarem sobre as ações e representações docentes.

Não obstante, ampliando a análise para toda a política de formação continuada em Mato Grosso, conforme já alertava Nóvoa (1992) sobre “estratégias de formação continuada híbrida”, constata-se que alguns programas seguem as estratégias predominantes dos modelos estruturantes. São exemplos deste modelo os programas de formação continuada – apresentados no quadro abaixo – criados pelo MEC que são realizados juntamente as atividades de formação da Sala de Educador.

Tabela 1: Programas de Formação Continuada do MEC presentes na Sala de Educador

SIGLA/NOME	Criação/Objetivo
GESTAR	(Programa Gestão da Aprendizagem Escolar) foi criado pelo MEC com participação de consultores da UNB e foi ofertado em sistema de parcerias com as secretarias de educação. É um programa de formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática destinada aos professores habilitados nestas áreas e em exercício nas escolas públicas atuantes nos anos finais (do sexto ao nono ano) do Ensino Fundamental.
Eterno Aprendiz	O Projeto Eterno Aprendiz da Fundação CESGRANRIO foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação para avaliação dos alunos dos anos iniciais e capacitação em Língua Portuguesa e Matemática dos professores atuantes nesses anos, habilitados em Pedagogia.
ProInfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – é um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal para formação de professores de Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação.
PróLetramento	Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental, para melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita.
ProInfo Integrado	O ProInfo Integrado é um programa de formação voltado para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e a oferta de conteúdos e recursos de multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais.
Formação pela Escola	Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE. Visa fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE. É voltado, para a capacitação de profissionais de ensino, técnicos e gestores públicos municipais e estaduais, representantes da comunidade escolar e da sociedade organizada.

Fonte: Documento Política de Formação do Estado de Mato Grosso - 2009

O PSE passou, entre 2003 a 2006, de uma fase inicial de implantação e avaliação para projeto prioritário da política pública de formação continuada. Apontado por (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2011) como “inovador” e um bom exemplo de “prática formativa colaborativa”.

Dentre as Secretarias que compõem o presente estudo, essa é a que tem a política de formação mais inovadora, de acordo com a literatura: a escola é vista como locus por excelência da Formação Continuada. A atual política de formação do estado estruturou uma organização que busca favorecer: a) criação de um clima de colaboração entre os professores na escola; b) a participação de professores nos processos de planejamento, realização e avaliação dos resultados da escola; e c) valorização dos saberes e da experiência dos professores. ((DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2011, p. 71)

São as práticas inovadoras do projeto de formação como “a participação de professores nos processos de planejamento, realização e avaliação dos resultados da escola; e a

valorização dos seus saberes” que possibilitaram os pressupostos das questões norteadoras desta pesquisa.

1. Como se apresentam as demandas da Secretaria de Educação e as dos professores de História nos projetos Sala de Educador entre os anos 2009 a 2015?
2. Como o projeto Sala de Educador atende as expectativas e as necessidades de formação dos professores de História? Quais as necessidades dos professores convergem e quais divergem das necessidades da Secretaria de Educação?

Tais indagações nortearam a construção do objetivo desta tese **analisar a Sala de Educador enquanto um espaço de formação e disputas entre demandas dos professores de História e demandas da Secretaria de Educação**, sendo essas últimas demandas relacionadas às propostas das políticas de formação continuada. Sendo os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como se apresentam as demandas da Secretaria de Educação e as demandas dos professores de História nos projetos Sala de Educador entre os anos 2009 a 2015;
- Investigar as estratégias e ações da Secretaria de Educação para a efetivação de sua política de formação continuada que atenda as suas demandas e a dos professores de História que se encontram em diferentes ciclos da vida profissional e atuam em diferentes contextos escolares;
- Analisar a Sala de Educador como um espaço de formação continuada em que se materializam tensões e assujeitamentos entre professores de História e as políticas de formação da SEDUC-MT;

Analiso os projetos de formação continuada em serviço - denominado “Sala de Educador” - das escolas da rede estadual do município de Rondonópolis/MT no período de 2009 a 2015. No total foram analisados 19 projetos de 04 escolas estaduais do município de Rondonópolis. Os projetos do ano de 2013 não foram localizados nos arquivos do CEFAPRO e não havia cópias dos mesmos nas escolas e, portanto, representam uma lacuna no período estabelecido. A falta destes projetos é atribuída a mudança do CEFAPRO para outro endereço o que ocasionou perda de alguns arquivos físicos e digitais.

As escolas foram selecionadas a partir das características singulares de organização da Sala de Educador e das etapas de ensino ofertadas e turnos de funcionamento. As características de organização da Sala de Educador são:

- Quanto à forma de participação: participação de todos os profissionais da escola nos grupos de formação; grupos de formação divididos por área de conhecimento ou/atuação profissional (docentes e não docentes);
- Quanto ao horário: grupos de estudos no contraturno das aulas e grupos de estudo em horário intermediário;

O turno de funcionamento das escolas foi considerado na seleção, uma vez que este incide no horário determinado pela escola para a efetivação da Sala de Educador. Os turnos de funcionamento são: matutino, vespertino e noturno.

As etapas de ensino ofertadas pelas escolas são: Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos. Por essas características, as escolas selecionadas foram:

- E1 – Escola de Ensino Fundamental, com grupo de estudo no contraturno, organizado por ciclo de formação e funcionamento diurno;
- E2 – Escola de Ensino Fundamental e Médio, com grupo de estudo no horário noturno, que agrega todos os profissionais da escola (docentes e não docentes) e funcionamento diurno;
- E3 – Escola de Ensino Fundamental e Médio, modalidade regular e EJA, com grupo de estudo em horário intermediário, que agrega todos os profissionais da escola e funcionamento diurno e noturno;
- E4 – Escola de Ensino Médio, modalidade regular, com grupos de estudos em horário intermediário e contraturno, grupo de estudo organizado por área do conhecimento e função, funcionamento diurno e noturno;

Os documentos analisados foram: os Projetos Sala de Educador elaborados pelas escolas anualmente, os Orientativos para Elaboração do Projeto Sala de Educador de 2009 a 2015 produzidos pela Superintendência de Formação da Secretaria de Estado de Educação e os Relatórios de Avaliação da Sala de Educador 2014 elaborados pelo CEFAPRO-Rondonópolis.

Cotejo os documentos com os testemunhos dos professores de História e coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas cujos projetos foram analisados, e com as

entrevistas do coordenador de formação do CEFAPRO-Rondonópolis e do formador de História do CEFAPRO-Rondonópolis, em virtude da atuação desses sujeitos como mediadores das políticas de formação e das demandas das escolas. Os entrevistados foram selecionados tendo como parâmetro os seguintes quesitos:

- Professor de História: Professor efetivo, habilitado em História, atuante na escola selecionada e participante dos estudos da Sala de Educador no mínimo nos quatro últimos anos do período estudado;
- Coordenador Pedagógico: professor eleito para atuar na função de coordenador pedagógico da escola durante a fase das entrevistas (2015);
- Coordenador de Formação: professor atuante na função de coordenador de formação do CEFAPRO-Rondonópolis em 2015;
- Formador de História: professor habilitado em História que atua na função de formador em História pelo CEFAPRO-Rondonópolis de 2009 a 2015.

Todos os professores de História, coordenadores pedagógicos, coordenador de formação e formador de História que atendiam aos critérios de seleção estabelecidos nesta pesquisa foram convidados a participar e todos aceitaram. Sendo assim, foram entrevistados sete (07) professores de História, cinco (05) coordenadores pedagógicos, um (01) coordenador de formação e um (01) formador de História. As entrevistas ocorreram no ano de 2015.

Por que a formação continuada e o Projeto Sala de educador?

A formação é um processo único e sem fragmentação, de acordo com a concepção de Zamboni & Fonseca (2008, p.07) para as quais “a formação docente é concebida não como uma etapa da vida escolar, com início, meio e fim determinados, mas como processo contínuo e permanente, que ultrapassa as fronteiras de um curso universitário”.

Para fins desta pesquisa, a formação continuada é analisada segundo a definição apresentada nos Referenciais para a Formação dos Professores (1999, p.19): “A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou à distância)”.

Nesse viés, a formação continuada, no contexto do projeto Sala de Educador, evidencia uma prática de formação em exercício que ocorre no contexto escolar e que possibilita a análise das demandas dos professores para a sua formação, e também das políticas de

formação docente instituída pela SEDUC-MT. As demandas dos professores de História configuram-se em um processo amplo e complexo de formação desses profissionais que diretamente atuam com o ensino de História na Educação Básica e vivenciam situações de autonomia, restrição, responsabilização e expectativas de mudanças.

O que são demandas? Demandas é o termo empregado na literatura sobre formação continuada para designar: temas, necessidades de aprendizagem, dificuldades docentes, aperfeiçoamento pedagógico que justifica a ação, os programas e os projetos de formação. Ainda que presente na literatura da área, não encontrei uma definição precisa do que são demandas e uma justificativa para o uso deste termo em nenhum dos textos lidos.

No contexto das políticas públicas, é possível identificar o predomínio do uso do termo demandas. O olhar sobre as demandas nos possibilita compreender as contradições e disputas que se evidenciam na Sala de Educador. Conforme o Dicionário eletrônico Aurélio (2015), demanda significa “litígio, pleito, discussão, disputa, combate, procura e busca”. Diante desta definição, as demandas de formação são: pedidos, reclamações, exigências, necessidades, procura e disputas dos grupos que estão envolvidos com a formação. Tais grupos se constituem de gestores das secretarias de educação e da escola, pesquisadores da área de formação docente, professores, sindicatos entre outros.

Neste trabalho o uso da nomenclatura “demandas” expressa a dualidade das relações presentes na política de formação continuada. Expressam também a concepção econômica da qual o termo demanda se origina. No campo da economia demanda “significa a quantidade de um bem ou serviço que os consumidores desejam adquirir por um preço definido em um mercado”. Assim, as demandas são os serviços – temas e projetos de formação – dos quais os professores são os consumidores. Portanto, demandas é uma expressão que aparece com frequência nos documentos produzidos pela secretaria de educação, na superintendência de formação e no CEFAPRO.

Os professores de História não utilizam o termo demandas. Os temas de formação são identificados como necessidades. Portanto, demandas representa a dualidade que se define pelo ato de busca dos professores de História por objetivos que os levam a elaborarem o Projeto Sala de Educador e participarem dele e a relação de tensão que se estabelece entre o que se busca e o que se encontra na exigência da política de formação.

O que os professores reivindicam para a sua formação está num campo repleto de debates, disputas e discussões, configurando-se de um lado pelo que os professores buscam e de outro, pelo que a SEDUC-MT considera como necessário para a elaboração do PSE. Dessa forma, é com esses sentidos que utilizo o termo demandas nesta pesquisa. Contudo juntamente com o termo demandas também apresento “necessidades” que se destaca na fala dos professores e demarca o lugar destes no contexto da Sala de Educador.

O recorte espacial foi necessário, porque, embasada nas pesquisas de MIRANDA (2004) considero fundamental analisar as considerações dos professores com base no lugar em que vivem e desenvolvem seu trabalho, uma vez que os aspectos da cultura local estão presentes na forma de pensar a escola, o ensino e sua formação. Esta pesquisa tem as escolas e os professores de um determinado lugar como foco investigativo. E compartilho da perspectiva anunciada por Lahire (1997) de que um olhar mais detalhado e profundo para uma realidade abre caminhos para constituir parâmetros para análises mais universais.

Por que Rondonópolis? Por que não outro município? A escolha de Rondonópolis se justifica em dois aspectos: o primeiro de natureza acadêmica e o segundo de natureza pessoal. Embora de origem diversa, não considero tais justificativas de forma hierárquica, mas indissociáveis, visto que é impossível separar o “eu” pesquisador, do “eu” pessoa.

Apoiando-me nos estudos de Rodrigues (2004) e Máximo e Nogueira (2009), “a cidade de Rondonópolis foi a primeira a discutir propostas de formação continuada para professores na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus com um grupo constituído de professores da rede estadual e da Universidade Federal de Mato Grosso/Campus Rondonópolis (UFMT/CUR)”. O grupo de estudo foi considerado o embrião para a criação, no ano de 1997, do Centro de Formação e Atualização dos Professores (CEFAPRO) e, em 2003, do Projeto Sala de Professor.

Outra justificativa é que Rondonópolis é a cidade onde moro, o lugar em que adentrei no mundo e na cultura escolar primeiramente como aluna, depois como aluna professora, professora e formadora de professor. Nesse local, em diferentes papéis e momentos de minha vida, vivenciei experiências e processos de formação institucional (escola, universidade, centro de formação, sindicato) e informal (conversas com professores, colegas de turma, alunos) que instigaram meu olhar para o objeto deste trabalho. Considero ainda o meu olhar para outros lugares, outros professores e os textos como fatores complementares que me

fizeram enxergar o que o cotidiano e o trabalho rotineiro muitas vezes não nos deixam questionar, refletir e analisar.

Rondonópolis situa-se no sul do Estado e é o segundo município em importância econômica e demográfica no estado de Mato Grosso. A história do município apresenta duas fases com características distintas, tendo a segunda se sobreposto à primeira. O que temos são dois momentos históricos: um, “o modesto povoado de antigos moradores”, o outro “a pujante Rondonópolis dos desbravadores do cerrado”⁵. No primeiro momento, período que vai de 1902, quando da chegada da primeira família não índia a se fixar no município, até final da década de 1960, quando as terras do cerrado começam a ter valor comercial, a atividade produtiva concentrava-se na fabricação de utensílios de barro e madeira, a confecção de calçados de couro e nos processos para obtenção do “açúcar de barro”, do vinagre, da pólvora e do azeite. Muitas destas técnicas se perderam nas lembranças dos moradores que já faleceram. Deste período TESORO (1993, p. 27) afirma que: “não fosse o depoimento de um ou outro morador, ou de algum viajante que se dignasse a contar o que viu, nunca poderia ser avaliado exatamente o que aqui se passou”.

No segundo momento o que há de mais significativo é o conflito, originado da diversidade de tempos históricos e culturas. Assim, o povoado (Rio Vermelho) e seus antigos moradores que centravam suas relações econômicas e concepções de mundo na família patriarcal e na comunidade rural se descobrem confrontados com os desbravadores do cerrado, que usam formas tecnologicamente avançadas na agricultura. Estes desbravadores são representados pelos “gaúchos”⁶ que chegaram em princípios da década de 1970 e compraram áreas de cerrado na parte sul do município. Por meio de financiamentos bancários, eles passaram a desmatar suas terras. Primeiramente utilizando-se do trabalho de arrendatários e meeiros, cultivaram arroz, depois, com as lavouras livres de tocos, raízes e árvores, passaram a utilizar máquinas agrícolas no plantio e na colheita de culturas de soja, (e atualmente também o algodão). Em consequência, criou-se ou ampliou-se o que já havia na cidade em termos de

⁵ Estas são as expressões utilizadas para caracterizar as duas fases históricas do município no livro MEMÓRIA HISTÓRICA E GENEALÓGICA DE RONDONÓPOLIS: 50 anos 1953/2003. Rondonópolis – MT: ECP Promoções, 2003, p. 05, lançado no contexto das comemorações dos cinquenta anos de emancipação política do município.

⁶ Gaúcho é a denominação localmente atribuída a todo migrante proveniente dos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

infraestrutura, tanto no setor bancário, como armazenagem de grãos e revendedoras de equipamentos, insumos e implementos agrícolas (colheitadeiras, fungicidas, adubos químicos).

As tradições culturais, os patrimônios históricos e a memória coletiva tem sido forjada com base nas características desta segunda fase. Rondonópolis é constantemente caracterizada com uma cidade de migrantes, um “espaço vazio” ocupado por empreendedores e desbravadores que fizeram deste lugar um centro econômico do agronegócio, de destaque na educação e nos bens e serviços. Os moradores do local são taxados como preguiçosos e acomodados, características que também são atribuídas aos indígenas da nação Bõe-bororo que vivem na aldeia Tadarima.

Assim, há um processo institucional e cotidiano de marginalização dos indígenas e das populações locais e de sua cultura nos espaços da cidade – supermercados, praças, escolas – na construção de uma tradição fundamentada na figura do pioneiro.

Cronologicamente este trabalho situa-se no período compreendido entre o ano de 2009 a 2015. A baliza inicial tem como referência a ampliação do quadro dos professores formadores da área de Ciências Humanas e Sociais que passou de 02 formadores em 2007, para 05 formadores em 2009, no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) / Polo Rondonópolis.

Os professores formadores do CEFAPRO têm um papel importante no contexto geral da política de formação em Mato Grosso, na elaboração do Projeto Sala de Educador e na relação com os professores e suas demandas. O ano de 2009 também marca o início de uma nova fase da política de formação continuada, redefinida por novas diretrizes expressas pelo reconhecimento de todos os funcionários da escola em seu direito de acesso permanente a oportunidades de formação, o que antes era restrito apenas aos docentes e aos gestores. Ano em que consolidam diretrizes anteriores tais como as expressas no documento Política de Formação dos Profissionais da educação Básica em Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010a)

- e) implementar a política de formação continuada com papel de destaque aos CEFAPROs, capazes de tornar a realidade, no Estado, uma consistente rede de formação;
- f) fortalecer o processo de estudo e reflexões contínuas no âmbito da escola, concebida como espaço de relações, contradições e construção de saberes.
- g) discutir democraticamente a formação continuada na escola, suas modalidades e especificidades; (MATO GROSSO, 2010a, p. 37)

A consolidação das diretrizes repercute imediatamente na atuação dos CEFAPROs que passam a não mais ofertar cursos de formação e grupos de estudos em suas sedes, mas devem “prioritariamente acompanhar e avaliar o Projeto Sala de Educador nas escolas e mediar

às necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação” (MATO GROSSO, 2010a, p. 11) papel atribuído ao professor formador.

A baliza final se refere aos dados e fontes analisadas que adentram o ano de 2015. A data das fontes escritas não constitui um recorte de tempo determinante, pois os relatos dos professores formam um tempo sobreposto de outros vários tempos vividos e seguem ritmos mentais que não acompanham a cronologia histórica. Como escreve Le Goff (1996, p. 47), a periodização, sendo necessária no trabalho do historiador, “deve respeitar o tempo que, de diversas formas, é a condição da História e que deve fazer corresponder os seus quadros de explicação cronológica à duração do vivido”. Nessa mesma linha de raciocínio, assim escreve Guimarães Neto (2000):

O trabalho histórico com as fontes orais deve considerar ou incidir a sua atenção sobre a particularidade do “tempo da memória”, procurando questionar os laços mais importantes ou a natureza dessa relação, das “artes da memória” e do tempo histórico, entendendo que “as Histórias relatadas” são, antes de tudo, vidas ou acontecimentos lembrados. (GUIMARÃES NETO, 2000, p. 5) (Grifos no original)

Sendo assim, a cronologia histórica aqui delimitada compreende um recorte prenhe de várias temporalidades: o tempo da experiência, o tempo vivido, o tempo lembrado, o tempo das fontes e das perguntas que se projetam do presente para o passado.

A Estrutura da Tese

A tese foi organizada em cinco capítulos e as considerações finais. Os capítulos não apresentam simetria na distribuição das páginas. A construção da narrativa priorizou a importância de cada assunto ao objetivo da tese. Dessa forma, existem capítulos mais extensos que outros.

No primeiro capítulo, descrevo a metodologia da pesquisa e a produção e seleção das fontes analisadas. Para realizar essa descrição, estabeleço um diálogo com a metodologia da História Oral e a abordagem qualitativa da pesquisa em educação, apresentando como foram se delineando os pressupostos metodológicos deste trabalho. Os pressupostos se fundamentam no rol dos trabalhos sobre Ensino de História e Formação de Professores. O ensino de História é aqui compreendido como um espaço de “limiar epistemológico – posto entre o território da

História e da Educação”. A concepção de limiar possibilita compreender a complexidade da formação continuada dos professores de História que se constituem em transições e porosidades de territórios distintos à Educação e à História.

A Formação de Professores é o fio condutor da pesquisa. Formação concebida no contexto amplo, mas que engloba, sobretudo, a concepção de formação continuada no cenário das Políticas Públicas de Formação de Professores do Estado de Mato Grosso. As políticas públicas constituem a trama na qual emergem as demandas de formação que disputam e dialogam com os saberes docentes.

No segundo capítulo, analiso os documentos produzidos pela SEDUC-MT e pelo CEFAPRO de Rondonópolis que orientam a política de formação continuada em Mato Grosso e o Projeto Sala de Educador, e articulo-os com as entrevistas dos sujeitos desta pesquisa. Exponho, primeiramente, um panorama da política de formação continuada em Mato Grosso inserindo-a no cenário nacional. Em seguida, apresento as concepções de formação continuada presentes na política de formação do Estado de Mato Grosso e suas divergências e convergências com as concepções dos professores de História e coordenadores pedagógicos e de formação.

No terceiro capítulo, apresento a Sala de Educador como um lugar de fronteira, cujo conceito é análogo à perspectiva sociológica defendida por José de Souza Martins. A Sala de Educador se constitui em um lugar de fronteira porque, enquanto projeto de formação continuada em serviço na escola, se constitui um espaço de encontro e desencontros. É o lugar onde se encontram as demandas da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer para a formação dos profissionais que compõem sua rede de ensino e também as demandas da escola e de seus profissionais. No entanto, é também o lugar do desencontro das identidades profissionais e necessidades formativas.

Professores, técnicos administrativos, gestores da escola (secretários, coordenadores pedagógicos e diretores), vigias, auxiliares de limpeza, merendeiras, formadores do CEFAPRO têm interesses e necessidades muito diferentes sobre sua formação, a escola e o seu papel na educação.

No quarto capítulo, analiso os documentos que normatizam os espaços de formação nas escolas e orientam as suas formas de execução. Compõem ainda o capítulo, o corpus documental, os projetos Sala de Educador das quatro escolas pesquisadas, bem como as

entrevistas dos professores de História e dos coordenadores pedagógicos - sujeitos desta pesquisa.

O objetivo é avançar para além das evidências e dos imperativos globais que estão presentes na Política de Formação em Mato Grosso e no CEFAPRO de Rondonópolis. Sendo necessária uma abordagem da Sala de Educador que contemple o projeto de formação continuada dos profissionais da escola não apenas nas suas dimensões macro – enquanto política de formação – mas, sobretudo, que apreenda o movimento histórico pelo qual se articulam a definição e a implementação de tal política.

No movimento histórico, parto das contradições materiais presentes no momento em que a política é proposta e evidencio as tensões e assujeitamentos entre as demandas da SEDUC-MT e dos professores de História em seus contextos escolares. A evidência das tensões e assujeitamentos requer um olhar atento para as relações concretas, os subterfúgios, os silêncios, os ressentimentos que estão presentes nos contextos escolares e emergem nas narrativas dos professores e dos coordenadores pedagógicos, atores e sujeitos que implementam, mas também re-significam o que lhes é posto como parte de seu ofício.

No quinto capítulo as demandas de formação na perspectiva dos professores de História ganham potência. Ao narrar suas necessidades de formação, os professores de História apontam os problemas e as propostas em relação à Sala de Educador, lugar de fronteira, intensificando a discussão a que a política de formação induz as demandas dos professores, para o que os gestores consideram prioritário na formação continuada. Desta diversidade de sujeitos envolvidos, o conflito, os silenciamentos, a dominação e a resistência são situações rotineiras que emergem, ora de forma explícita, ora veladas nas ações e atitudes dos sujeitos.

Nas considerações finais, retomo os principais pontos dos capítulos que identificam a Sala de Educador como um espaço de formação, mas, principalmente de disputas entre as demandas do órgão gestor e dos professores de História. A Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso, em suas orientações e pareceres emitidos pelos professores e coordenadores do CEFAPRO, tem dificuldades de identificar as demandas dos professores de História nos projetos Sala de Educador. As demandas são consideradas ações de formação e, por isso, são suprimidas dos projetos e substituídas por abordagens temáticas mais frequentes como a indisciplina e o exercício da cidadania.

Capítulo 01

Trajectoria Metodológica

Não é propriamente um método objetivo de trabalho científico que determina a *priori* a qualidade da relação entre os polos da pesquisa, mas, ao contrário é a intenção premeditada, ou a evidência realizada de uma relação pessoal e/ou política estabelecida, ou a estabelecer, que sugere a escolha dos modos concretos de realização do trabalho de pensar a pesquisa. (BRANDÃO, 1999, p. 8)

Aqueles que se dedicam a pesquisar a formação dos professores de História, assim como eu, em algum momento sofreram de uma “crise teórico-metodológica”, uma vez que não é tarefa simples descrever a metodologia utilizada em suas pesquisas. Meu desafio, portanto, é dotado de grande simplicidade, porém de profunda complexidade. Refiro-me à ideia de simplicidade porque em nossa prática cotidiana constantemente nos deparamos com situações nas quais temos que explicitar aos colegas as nossas pesquisas e as metodologias por nós adotadas. Penso também em complexidade porque em tais situações envolvem convicções e visões de mundo que se “ancoram em estruturas de plausibilidade profundas”, expressão empregada por Jean Claude Forquin (1993).

Pensar a formação continuada dos professores de História e em suas demandas é ter como referência a “dinâmica epistemológica da História e da Educação não como unidades autônomas, mas na interrelação criadora e singular que deriva da fusão entre esses dois campos” Zamboni, Lucini e Miranda (2013, p. 258)

É da inter-relação entre a História e a Educação que se situa o campo conceitual que orientou a análise dos dados produzidos na pesquisa de campo e que serviram de subsídios para compreender o diálogo entre hipóteses, questionamentos construídos e evidências. Procurei realizar o movimento de articulação entre teoria e empiria como nos ensina Thompson (1981, p. 41) pôr em exercício “o diálogo a partir do qual todo conhecimento é obtido”. Esse diálogo foi estabelecido com: o Ensino de História, a Formação dos Professores, as Políticas Públicas e os Saberes Docentes.

1.1 Ensino de História

O Ensino de História se faz presente na medida em que os professores sujeitos nesta pesquisa são habilitados em História, e, portanto, pensam sua formação contínua a partir desse campo disciplinar. Diante disso, procurei pensar, assim como Miranda (2013), o Ensino de História em um “espaço de limiar epistemológico – posto entre o território da História e o da Educação”. Embora, esta pesquisa não se proponha a delimitar a formação continuada como uma questão epistemológica do Ensino de História.

A noção de limiar é inspirada na obra de Walter Benjamin e em duas de suas releituras e interpretações, a de Jeanne Marie Gagnebin e da Andrea Borges Medeiros acerca do conceito benjaminiano de limiar. Para Gagnebin *apud* Miranda (2013) a ideia de limiar,

Pertence ao domínio das metáforas que designam operações intelectuais e espirituais; mas se inscreve de antemão num registro mais amplo, registro de movimento, registro de ultrapassagem, de “passagens” (...) o limiar não faz só separar dois territórios (como a fronteira), mas permite a transição, de duração variável, entre esses dois territórios. Ele pertence a ordem do espaço, mas também, essencialmente, à do Tempo. (GAGNEBIN, *apud* MIRANDA, 2013, p. 154)

A concepção de limiar está presente na formação continuada de professores de História em que se configuram transições e porosidades de territórios distintos, alguns bastante fluidos e que modificam substantivamente a condição de olhar do sujeito de aprendizagem (o professor) e o processo de construção do seu conhecimento. A Sala de Educador é um espaço em que convergem e divergem as demandas de formação dos professores de história e as demandas da SEDUC-MT.

Zamboni, Lucini e Miranda (2013) apresentam o ensino de História como um campo específico de conhecimento e investigação que tem como referência a “interrelação criadora e singular que deriva da fusão” das transformações e mudanças epistemológicas da História e da Educação, refletindo sobre o “Saber Histórico Escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade”.

Ao apresentar a trajetória cronológica do “Ensino de História” no Brasil, Zamboni *et al* (id) expõem algumas aproximações e distanciamentos do conhecimento histórico escolar e o conhecimento histórico acadêmico. Durante muito tempo esse campo do conhecimento foi tratado por historiadores, pedagogos e professores de História como uma mera simplificação

do conhecimento histórico acadêmico. Reconhecia-se que bastava para o professor da Educação Básica um razoável domínio do conhecimento histórico e um repertório de técnicas para dar aula – “didática” para ter sucesso profissional.

A prática de ensino de História compreendia ao que Paulo Freire denominou de “educação bancária”. O processo de ensino era hierárquico, a universidade produzia o conhecimento, o professor da Educação Básica reproduzia esse conhecimento, e ao aluno cabia a tarefa de aprender, baseado na sua capacidade de memorização e consequente “devolução” do aprendido nas avaliações ao qual era submetido. Na mesma perspectiva epistemológica, estava o ensino de História, cuja base interpretativa reduzia o tempo histórico à ideia de cronologia, como afirmam Zamboni *et al* (id.)

Ensinar História, sob tal prerrogativa, significava apresentar aos estudantes um repertório de informações organizadas sob uma sequência de conteúdos prescrita e disciplinarizada, seja em torno de uma narrativa nacional, seja ancorada na narrativa de uma grande História da civilização. (ZAMBONI, LUCINI e MIRANDA, 2013, p. 257)

As características prescritivas das concepções e práticas do ensino de História e da educação ainda estão presentes em muitas escolas, e também em muitas instâncias e políticas de formação docente. Entretanto, a partir da década de 1960, as propostas da *Escola dos Annalles*, os fundamentos educacionais propostos por Paulo Freire e os estudos de Piaget e Vygotsky colaboraram para uma nova visão da História, enquanto campo do saber, e, sobretudo, da História ensinada nas escolas. Nessa mesma perspectiva, os estudos culturais propostos a partir dos anos 1980, no campo da História, por E. P. Thompson, Walter Benjamin, Michel De Certeau, Roger Chartier, Michel Foucault, fundamentaram as pesquisas e análises sobre o cotidiano, a escola, a disciplina, as minorias étnicas e culturais.

A relação dialógica entre o conhecimento histórico e o educacional foi importante para que os professores olhassem o aluno como sujeitos em formação, bem como se vissem também dessa forma. A ampliação dos temas de estudos propiciou a sua apropriação pela pesquisa educacional, desencadeando inquietudes entre a aprendizagem dos conteúdos e a cultura escolar. Ao se expandir “a revisão historiográfica provocada pela virada cultural acabaria por ensejar, no âmbito da teoria da História, um olhar para a História ensinada fortemente ancorado no debate central da cultura histórica e os efeitos políticos e culturais dos ‘usos do passado’” (ZAMBONI, LUCINI e MIRANDA, 2013, p. 261)

Dessa forma, o gradativo movimento de pesquisas sobre o “ensino de História” que tem crescido desde os finais dos anos 80 e se consolidado nos anos 90, possibilita-nos compartilhar das considerações de Miranda (2013) quando afirma que

O saber histórico escolar enverada por um campo epistemológico bem mais complexo no qual se entrecruzam culturas, sujeitos, instituições, tradições, relações, poderes, saberes, aprendizagens, fracassos e sucessos. Toda essa trama envolve, na dimensão empírica, indivíduos concretos, reais e contemporâneos e o campo de investigação extrapola o *stricto sensu*. (MIRANDA, 2013, p. 38)

A complexidade presente nesse campo de conhecimento ultrapassa as fronteiras do que considere ensino de História e conhecimento histórico acadêmico. Embora História e ensino sejam indissociáveis como saber escolar, as duas áreas possuem objetos de conhecimento distintos, existindo entre as duas uma relação binária entre a investigação histórica profissional e o ensino de História. “A primeira é mais valorizada que a segunda, e esta é mais complexa. Importante, nessa relação é verificar como, em cada uma delas, ocorre o processo de investigação e produção do conhecimento”. (ZAMBONI, LUCINI e MIRANDA, 2013, p. 263). Os professores de História identificam suas demandas na relação que estabelecem com o conhecimento histórico que ensinam. Assim narra a professora Ana sobre suas demandas de formação

De uma maneira geral, uma formação mais voltada para a metodologia. Formas de dinamizar a aula e também a questão da interpretação. Por mais que este seja um tema voltado para a Língua Portuguesa seria interessante buscar meios de ajudar os alunos a interpretar um texto histórico. Porque eles têm uma imensa dificuldade com isso. E também com a análise de imagens. Porque uma imagem fala muito e aí você não consegue pôr um aluno para fazer uma análise de imagens. Ele não tem um conhecimento prévio para poder evoluir naquilo. Então, eu acho que é assim, estudo acerca de imagens. Também andei pesquisando sobre isso para me auxiliar em sala, uma coisa que seria interessante não só na história, mas na área de Humanas como um todo, a imagem seria muito importante de ser analisada. (Ana professora de História-escola E4, 2015)

Para Ana, suas demandas estão relacionadas às metodologias de ensino e à interpretação e análise de textos históricos e imagens. Em sua fala, a professora deixa implícito que o uso de imagens no ensino de história seria uma forma de dinamizar as aulas “porque uma imagem fala muito...”. Vivendo em um tempo da hegemonia da imagem, os alunos são ainda incapazes de fazer uma análise imagética.

A imagem é hegemônica na comunicação atual, mas é ainda minoritária na comunicação escolar. O que prevalece na prática docente são as aulas expositivas, construídas a partir das narrativas orais ou escritas – os textos históricos.

Na pesquisa historiográfica Peter Burke (2004) chama a atenção para o fato dos historiadores não levarem com muita seriedade as imagens como evidências. “Como observado por um historiador da arte, *historiadores (...) preferem lidar com os textos e fatos políticos ou econômicos e não com os níveis mais profundos da experiência que as imagens sondam*”. (BURKE, 2004, p. 12).

Pode-se dizer que um dos principais entraves para o trabalho com imagens se encontra na formação dos profissionais em educação. A tendência à utilização da iconografia no ensino é recente, data de duas décadas atrás, muitos dos professores que atuam no ensino regular não aprenderam esta possibilidade, caindo na utilização da iconografia dos livros didáticos. A dificuldade, portanto, não está apenas na análise da imagem pelo aluno, está na falta de preparo do professor em utilizar a imagem como metodologia de ensino, ficando seu uso restrito à ilustração do texto.

Quando se trata de imagens no ensino, alguns pontos têm de ser bem analisados. Circe Bittencourt coloca ainda a necessidade de primeiramente isolar a imagem para lê-la melhor, sem a interferência de nenhum texto ou legenda. Somente após essa primeira leitura é que se prossegue na análise buscando a legenda e verificando, “Como e por quem foi produzida? Para que e para quem foi feita essa produção? Quando foi realizada?” (BITTENCOURT, 2006, p. 88).

A demanda de formação de Ana se articula com o que concebe ser o papel do Ensino de História. Levantar questões que façam os alunos refletirem sobre sua realidade. O aspecto reflexivo do ensino de História é fundamental para a formação cidadã de alunos e professores.

A história, ela possibilita você ser crítico. Analisar os fatos de uma maneira mais profunda. Entender a sua realidade, o seu entorno. Assim história é conhecer. Eu costumo dizer assim: estude história, entenda o mundo ou duvide ainda mais do mundo. Não sei, mas tanto um como outro vai levar a um pensamento crítico. Então seria mais ou menos isso: fazer o aluno pensar, tirar ele daquela zona de conforto, fazê-lo pensar e tirar ele do senso comum. (Ana professora de História-escola E4, 2015)

Entender e duvidar da realidade são partes de um mesmo processo que se desencadeia com a aprendizagem do conhecimento histórico escolar. No processo de análise da realidade que cerca o aluno, está presente o constante uso das imagens. Imagem e realidade se confundem, configuram e se reconfiguram. A imagem se manifesta em múltiplos meios de comunicação e em diferentes suportes, sem ser produzida necessariamente por historiadores de ofício. Fotógrafos, jornalistas, cineastas, teatrólogos, quadrinistas, artistas plásticos e outros profissionais participam desse processo, com historiadores que se interessam pelo caráter público de seu campo de trabalho.

Para os professores de História, suas demandas advêm da união entre conteúdo, forma e metodologia, seja pela compreensão de sua disciplina, seja pela compreensão do ensino. Os conteúdos dependem, em grande parte, de como são apresentados àqueles que deverão aprendê-los. Metodologia não pode ser desprezada pelo professor. Relacionados profundamente ao conteúdo, os métodos de ensino interferem na aprendizagem e se apresentam como instrumentos em formatos diferenciados: música popular, audiovisual, *performance*, história em quadrinhos, imagens. A importância de tais instrumentos justifica a presença deles nas demandas de formação dos professores, demonstrando que os modos de ensinar se integram aos conteúdos ensinados e juntos constroem o conhecimento.

A busca pelas respostas acerca das demandas dos professores de História, consideradas neste estudo a problemática de pesquisa, exigiu desta pesquisadora um olhar atento para as relações entre diferentes campos de conhecimento: a História (formação disciplinar dos sujeitos da pesquisa) e a Educação (campo do saber no qual se insere a formação do professor) que “dialoga com a cultura escolar, com a memória social e com outros campos do conhecimento que compõem o currículo escolar” (ZAMBONI, LUCINI e MIRANDA, 2013, p. 263). A partir deste ponto, apresento as políticas de formação continuada de professores, cujo tema das demandas de formação de professores de História para o ensino desta disciplina se justifica.

1.2 Formação de Professores

As pesquisas sobre formação de professores cresceram qualitativa e quantitativamente muito nos últimos anos. O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação realizado por ANDRÉ (2009) mostra que, na década de 1990,

o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%, no início dos anos 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007.

A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo. Nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%). Nos anos iniciais de 2000, o foco dirige-se ao professor, aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total dos estudos. (ANDRÉ, 2009)

Pelo mapeamento, André (id.) constatou que as políticas de formação docente não eram objeto de interesse dos pesquisadores nos anos de 1990 e continuam ainda hoje sendo pouco investigadas. No período de 1999 a 2003, de um total de 1184 pesquisas, apenas 53 (4%) se voltavam para esse tema. Ao considerar o elo entre as pesquisas sobre formação de professores (educadores) com os problemas específicos dos docentes de História, pode-se constatar que o quantitativo dessas pesquisas é ainda menor.

Em “Análise dos Trabalhos do GT Formação de Professores”, (BRZEZINSKI e GARRIDO, 2001) também constataram, como os estudos de André (id.), um crescimento gradativo das pesquisas que têm como tema a formação de professores nos anos de 1990. Dos 70 trabalhos analisados no período de 1992-1998: a formação inicial é objeto de 40% das pesquisas, seguida da formação continuada que representa 24% do total, referente aos trabalhos de formação continuada apenas 1% dedica-se as políticas dessa modalidade de formação.

Decorridos 15 anos dos estudos de Brzezinski & Garrido (2001) e seis anos de André (2009), embora as pesquisas na área de formação de professores tenham aumentado nesses últimos tempos, as pesquisas sobre políticas de formação continuada e de formação de professores de História ainda são minoria no conjunto geral dos estudos.

Ainda, segundo Brzezinski e Garrido (2001), as pesquisas sobre formação continuada têm evidenciado a presença das tendências reflexivas e práticas sobre a formação docente.

A partir de 1996, a tônica da formação continuada centrou-se na reflexão dos professores sobre suas práticas e sobre as práticas escolares. Os investigadores buscam entender os problemas do cotidiano escolar com base para a criação de alternativas transformadoras, fundamentadas na abordagem do professor reflexivo (BRZEZINSKI E GARRIDO, 2001, p. 87)

Ampliaram-se as práticas da formação continuada, fundamentada na concepção do professor reflexivo, e são desenvolvidas preferencialmente nas escolas, envolvendo o corpo docente, a gestão e a comunidade escolar (pais, alunos). Ainda, conforme as autoras, os grandes inspiradores dos trabalhos de formação continuada do professor reflexivo tem sido SHÖN (2000); NÓVOA (1992); Zeichner (1993); PERRENOUD (1993); e ALARCÃO (1998, 2005).

A repercussão da concepção de professor reflexivo, situado nos anos 1990, na área da educação e, principalmente nas pesquisas sobre formação de professores, encontra-se presente e hegemônica na política de formação de professores em Mato Grosso. NÓVOA (1992)⁷ é o autor mais citado e principal referência teórica no documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso” (2010a)

Auxiliados por Antônio Nóvoa, os princípios desta política 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 reflexivo, investigativo, colaborativo e capaz de ações educativas em equipe. (MATO GROSSO, 2010a, p. 14)

FREITAS (2002), em seu artigo “Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”, apresenta o balanço das iniciativas acerca da formação de professores realizadas até o momento e que indicam predominar a tendência neoliberal nas propostas para a formação de professores no Brasil. E ainda, assim como apontavam BRZEZINSKI e GARRIDO (2001), a formação docente está, em sua maioria, fundamentada com as categorias de *prática e reflexividade*.

O conhecimento teórico e a prática de formação continuada do professor, paulatinamente, vão refletindo avanços no modo de pensar a docência. Inicialmente o professor foi compreendido como um ser abstrato e pertencente a um conglomerado homogêneo (GATTI, 2010) e o exercício profissional concebido como uma atividade essencialmente instrumental. A visão estática de “profissão docente” passou para uma compreensão da docência como atividade humana complexa, com características próprias, exercidas em unidades escolares que são singulares e, por isso, requerem e mobilizam novas perspectivas de análise (TARDIF e LESSARD, 2008).

⁷ O autor não compôs apenas o referencial teórico da política pública de formação, mas fez parte pessoalmente da formação dos profissionais da Superintendência de formação e dos formadores e equipe gestora dos CEFAPROs, por meio dos diversos encontros e palestras que proferiu desde 2009, nos Seminários e Encontros de Formação dos Profissionais dos CEFAPROs promovidos pela Secretaria de Educação do Estado.

Cada vez mais os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tendem a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir nas escolas e das condições de trabalho. A nova situação solicita constantemente que esse profissional esteja preparado para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e às expectativas escolares. Segundo GATTI (2011) é “uma prática que depende não apenas de conhecimento e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam”.

Ao empreender o relatório e a análise das políticas relativas à formação inicial e continuada, à carreira e a avaliação de docentes, e aos subsídios ao trabalho docente, visando à melhoria do desempenho escolar dos alunos, Gatti *et al* (2011) elencam dois pontos fundamentais para entender “as demandas dos professores de História no contexto da política pública de formação continuada em serviço”. O primeiro ponto é a articulação direta das políticas de formação continuada para a implementação das reformas curriculares para a Educação Básica, e o segundo, é a tendência de indução das políticas de formação continuada para alcançar as metas de rendimento impostas pelas avaliações nacionais.

O segundo ponto elencado por Gatti *et al* (id.) se configura na prática em políticas de formação continuada que priorizam, e, muitas vezes, limitam as ações docentes com relação às disciplinas curriculares que são objetos de avaliação: Língua Portuguesa e Matemática. Por essa razão, ressalta-se a importância de fazer um estudo voltado para a formação dos professores de História e demais áreas no contexto de uma política de formação em serviço e discuti-la.

As políticas de formação estão diretamente relacionadas com a regulação do currículo. Com a Lei nº 9.394/1996 (LDB), o governo federal chamou para si a incumbência de formular referenciais curriculares capazes de consolidar a concepção da Educação Básica como um processo contínuo, regido pelos mesmos princípios educacionais e voltado para atender a população desde os primeiros meses de vida até os 17 anos. Foram então elaborados os chamados Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental e Médio entre 1997 e 1998.

Nos parâmetros nacionais, a concepção de currículo estrutura-se em torno das áreas de conhecimento. Eles comportam não apenas os conhecimentos que derivam das disciplinas de referência, mas também os saberes de natureza diversa, como os do cotidiano, dos discentes e dos professores. A concepção de currículo repercutiu no trabalho docente conforme as políticas adotadas em estados e municípios no Brasil.

As políticas de currículo nos estados e nos municípios brasileiros podem ser ordenadas em torno de dois polos para fins de análise. Em um deles se encontram as iniciativas de governo que adotaram os ciclos com progressão plurianual dos alunos, como o caso de Mato Grosso (1996), Santa Catarina (1994), São Paulo (1999), Minas Gerais (1996) e Rio Grande do Sul (1995) e em outro polo, os que não adotaram.

As políticas de ciclos partem de um pressuposto básico: assegurar o direito de todos os alunos à educação. A ideia é flexibilizar os tempos e os espaços do currículo, para que a população que passou a frequentar a escola, representada por todos os segmentos sociais, tenha melhores oportunidades de aprender e de nela permanecer com aproveitamento por períodos mais longos.

Em Mato Grosso, o sistema de ensino organizado por Ciclos de Formação Humana desde a sua implantação tem buscado obter o consentimento e o comprometimento dos professores, em um apelo ao trabalho coletivo e criativo dos docentes, como descreve o documento que o regulamenta: “Na Escola Ciclada, funcionários, professores, alunos, pais, todos trabalham juntos para assegurar às crianças e jovens a continuidade e terminalidade dos estudos e a oportunidade de exercerem plenamente a sua cidadania” (MATO GROSSO, 2000, p. 59). Esse mesmo documento explicita a função e competência dos profissionais da escola que trabalham diretamente no processo de ensino e de aprendizagem: o professor regente, o professor articulador e o coordenador pedagógico.

Segundo o documento Mato Grosso (2000), compete ao professor regente:

- Planejar conjuntamente com seus pares as atividades, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos definidos para o Ciclo de Formação;
- Replanejar suas ações a partir das dificuldades apresentadas na sala de aula;
- Acompanhar o processo de construção do conhecimento e desenvolvimento do educando;
- Possibilitar o surgimento de vínculos afetivos favoráveis para a relação entre professores e alunos e aluno-aluno, possibilitando os exercícios da auto estima, como aspecto fundamental para o sucesso escolar;

Utilizar jogos, brincadeiras, materiais alternativos e outros espaços além da sala de aula para o desenvolvimento das ações curriculares, através dos mais variados multimeios;
 Adotar organização espacial da sala de aula em círculo ou pequenos grupos, favorecendo as trocas de saberes e interação;
 Utilizar a heterogeneidade do nível de conhecimento dos alunos nas atividades, como suporte para garantir intercâmbio no cotidiano escolar;
 Observar o “Erro Construtivo” do aluno, como indicador para novas intervenções didáticas, respeitando o processo cognitivo de cada uma;
 Posicionar-se de forma mediadora utilizando, na prática pedagógica, a problematização e o confronto de ideias como estratégia metodológica que facilita a construção do conhecimento;
 Encaminhar ao *Apoio Pedagógico* os alunos com dificuldades de aprendizagem; após esgotadas todas as possibilidades para resolver a dificuldade mediante a prática do Plano de Apoio Pedagógico (PAP);
 Estabelecer parcerias com pais e funcionários, pois, na Escola Ciclada⁸, todos trabalham juntos para o sucesso do aluno. (MATO GROSSO, 2000, p.63)

As políticas de formação continuada adotadas em Mato Grosso são do mesmo período de implantação da Escola Organizada por Ciclos como consequência imediata desta, uma vez que era necessário efetivar mudanças na atuação do professor devido à implantação dessa forma de organização curricular, o que exigiu uma formação continuada com nova concepção de atuação profissional.

A implantação dos ciclos, como forma de organização curricular em Mato Grosso, fez surgir mudanças importantes em relação ao trabalho do professor e uma clara vinculação de sua formação às concepções do “professor reflexivo” e das “práticas docentes”. Conforme Gatti *et al* (2011), “as propostas de formação de professores começam a se referir aos saberes docentes, aos saberes da experiência, a insistir sobre o professor refletir sobre a própria prática e que pesquise sobre ela”, e no caso de Mato Grosso, ao mesmo tempo em que as políticas de organização curricular em ciclos impõem aos professores que eles acionem os seus saberes e suas competências necessárias ao exercício da docência.

Por que o discurso do professor reflexivo se dissemina amplamente no Brasil? Porque a prática coloca problemas para os quais há muitas respostas que não são dadas nem por pesquisadores da área e nem por ações políticas de gestão educacional. Um dos problemas é o desconforto causado pela impossibilidade de retenção/reprovação dos alunos no decorrer do

⁸ Escola Ciclada foi a denominação dada pelo documento de 2000 expedido pela Secretaria de estado de educação em Mato Grosso no qual definia as diretrizes para implantação da organização por ciclos nas escolas do ensino fundamental em substituição ao sistema de seriação até então adotado. A expressão passou a ser a forma corrente usada entre professores e gestores da secretaria de educação para fazer referência à escola organizada por ciclo de formação humana.

ciclo, por revelar que até o momento ninguém sabe o que, nem como fazer, para que os alunos costumeiramente excluídos comecem agora a aprender. Os professores de História que atuam no Ensino Fundamental têm suas demandas de formação relacionadas diretamente à forma de organização do Ciclo e o fim da retenção.

O professor Nildo, atuante no Ensino Fundamental organizado por ciclo na escola E2, afirma em seu depoimento suas dificuldades e discordâncias em relação ao ciclo.

A minha dificuldade de ensino, o que pega é a questão do ciclo em si. Porque alguns alunos não entendem, embora ele não reprove, ele precisa daquele conteúdo para a vida. Porque a história não é só decorar datas e nomes, é importante enquanto ser humano, para crescerem enquanto ser humano. Alguns alunos porque não vão reprovar, não se preocupam em estudar, em ler mais. Outra questão, muitos alunos chegam para a gente, não todos, alguns alunos estão chegando alfabetizados, mas não estão letrados não conseguem ler o texto. Não conseguem entender o que está sendo lido, essa é uma grande dificuldade. (Nildo professor de História no Ensino Fundamental-Escola E2, 2015)

Assim como o professor Nildo, outros professores também são bastante reticentes quanto a aceitar a progressão automática, denunciando que a adoção desta política se por um lado aumentou o tempo de permanência do aluno na escola, por outro lado, alimenta “a cultura do esforço mínimo”, ou seja, os alunos cientes da não reprovação veem poucos motivos para se esforçar no aprendizado, realizando as atividades que lhe são solicitadas, mantendo uma postura de ouvinte nas aulas expositivas e descompromissando-se com as avaliações. O que se pode notar nesse caso é que os professores têm refletido sobre sua prática, contudo, suas reflexões não são consideradas quando elas são contrárias às políticas de educação adotadas pela gestão do estado ou do município.

No que tange ao ensino de História, um problema que se coloca é qual o papel da História no mundo contemporâneo “em um cenário de aceleração do tempo” e “a sensação de falta de sentido no estudo do passado” que perpassa nas falas da maioria dos alunos das escolas da atualidade.

A professora Rosa, com 29 anos de carreira e atuante exclusivamente no Ensino Médio, relata que há uma resistência dos alunos – jovens – em relação à disciplina de História.

Eu percebo a dificuldade ligada à questão da resistência que eles (alunos) têm em relação à disciplina de História. Este é um ponto forte. Apesar, de que isso melhorou muito nos últimos anos. Tem alunos que dizem: a professora que delícia, eu comecei a ver a história de uma forma diferente. Mas, a dificuldade de aprendizagem dos alunos também está relacionada a falta de leitura. A dificuldade da leitura, em ler e em gostar de ler. Eles (alunos) não gostam de ler. Talvez eles não gostem de ler por não entenderem o que leem, e por isso

a dificuldade de interpretar o que lê. É difícil gostar da área de humanas e de história quem também não gosta de ler. Outro ponto de dificuldade é a questão da didática, da metodológica do professor. Infelizmente nós temos professores que não ajudam os alunos a terem interesse pela disciplina, pois tem dificuldades de serem mais dinâmicos nas aulas. (Rosa professora de História atuante no Ensino Médio- escola E4, 2015)

Por que Estudar História? Por que estudamos coisas que já aconteceram e pessoas que já morreram? Essas perguntas foram ouvidas muitas vezes pela professora Rosa nos seus 29 anos de profissão. Não foram poucas as vezes que a professora se esforçou para dar uma resposta convincente, explicando a importância do conhecimento histórico na dinâmica das sociedades e de suas transformações e permanências ao longo do tempo. Por responder tantas vezes as mesmas questões sobre o porquê estudar o passado, e por longos anos, é palpável a sensação da professora de que a compreensão da importância de se estudar História não se enraíza.

O gosto pela leitura e a capacidade de interpretar os diferentes gêneros textuais precede a aprendizagem em História. A leitura e a História são partes indissociáveis da aprendizagem dos alunos. Para a professora Rosa, é impossível gostar de História aquele que não gosta de ler, como também é impossível gostar de ler aquele que não consegue entender o que lhe foi lido.

As dificuldades identificadas pela professora Rosa são apresentadas como demandas de formação continuada. No entanto, a leitura é definida na cultura escolar como pertencente à área de Linguagens, específico da disciplina de Língua Portuguesa. Daí, quando se procura identificar as demandas dos professores de História nos Projetos Sala de Educador, percebe-se uma lacuna. Os problemas do ensino de História nas escolas da Educação Básica e as dificuldades práticas dos professores dessas disciplinas são ignoradas e/ou negligenciadas nas práticas de formação continuada pelos CEFAPROs e pela SEDUC-MT que entendem que ao trabalhar a leitura no contexto da Língua Portuguesa, por consequência, resolvem qualquer dificuldade desta natureza em todas as disciplinas do currículo escolar.

As políticas de formação continuada e, em especial, da política de formação continuada em Mato Grosso, não se diferencia em seu foco do que constatou Davis, Nunes e Almeida (2011), no relatório “Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em Estados e Municípios Brasileiros”.

Na maioria das SEEs⁹ e SEMs, o foco da Formação Continuada tem sido, historicamente, o ensino fundamental. Apenas mais recentemente, algumas delas tem oferecido, mesmo que gradativamente, atendimento para o ensino médio e demais modalidades de ensino. A maioria das SEs avalia a necessidade de apoiar, principalmente as demandas nas áreas da alfabetização, Português e Matemática, implicou pouca atenção às demais disciplinas. (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2011, p.62)

A prioridade dada pelas secretarias de educação para as áreas/disciplinas de alfabetização, Português e Matemática e seus respectivos professores reflete os desdobramentos que as avaliações nacionais (Saeb, Prova Brasil, IDEB) têm como subsídio das ações de formação continuada. As avaliações nacionais têm relação direta com “as demandas dos professores de História no contexto da política pública de formação continuada em serviço”, por induzir e limitar os professores, mesmo da área de História, a conceberem suas demandas nos parâmetros dos descritores avaliados, independente que isto signifique que tais descritores, desconsideram as necessidades práticas do ensino de História e de seus problemas didáticos.

O objetivo da política de formação é que a formação subsidie os professores para alcançar as metas de rendimento impostas pelas avaliações nacionais, independentemente de sua área de conhecimento ou modalidade de atuação.

No documento “Orientativo 2015 – Sala de Educador”, elaborado pela Superintendência de Formação dos profissionais da Educação Básica, os resultados das avaliações são os principais subsídios para a Sala de Educador, assim como a melhoria dos índices é o seu objetivo.

Embora as avaliações externas mensurem de modo genérico a aprendizagem em um país que não possui currículo único, seus resultados podem ser utilizados para a reflexão dos profissionais da educação, uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso. As avaliações internas oportunizam aos profissionais da educação o olhar mais próximo das necessidades educativas dos alunos, tendo em vista que as questões podem ser elaboradas, considerando a proposta curricular da escola, as metas elaboradas no Projeto Político Pedagógico e assumidas como compromisso coletivo para garantir a aprendizagem. Trazer os resultados dessas avaliações para o estudo na Sala de Educador como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando eles não se mostram satisfatórios, é o desafio primeiro para tornar os momentos formativos um estímulo à qualificação que dá sentido à profissão (Mato Grosso, 2015, p. 01).

⁹ As autoras adotam as Siglas SEEs para Secretarias Estaduais de Educação, SEMs para Secretarias Municipais de Educação e SEs para Secretarias de Educação.

São identificadas dificuldades dos alunos em todas as áreas que compõem o currículo escolar? Qual o lugar que ocupa as demandas de formação dos demais professores, se as avaliações externas mensuram apenas a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática? Essas questões são importantes para se entender o papel dominante das avaliações externas como subsídios da Política de Formação em Mato Grosso e da Sala de Educador.

Há uma oferta excessiva de ações de formação continuada voltada apenas para Língua Portuguesa e Matemática o que indica a tendência de privilegiar tão somente as disciplinas do conhecimento do currículo da Educação Básica submetidas às avaliações padronizadas de rendimento dos alunos. Esse direcionamento tende a empobrecer a concepção mais ampla de currículo vinculado como obrigatória pela própria LDB e como requisito de cidadania que abrange o conhecimento do mundo físico e social e das formas de expressão, e, em especial, a própria concepção da cultura brasileira. Dessa forma, não se pode deixar de destacar o lugar secundário que os professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais têm ocupado nas políticas de formação continuada.

1.3 Metodologia da Pesquisa: História Oral e Pesquisa Participante

A História Oral e a pesquisa participante com abordagem qualitativa foram os métodos adotados nesta pesquisa. A utilização da História Oral como metodologia data dos anos 1950, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. Nesses locais, a metodologia da História Oral enraizou-se não apenas nos meios acadêmicos, mas principalmente nos movimentos sociais com o compromisso inicial de “dar voz aos excluídos e marginalizados” (TREBITSCH, 1994, p. 24)

No Brasil, as primeiras experiências com a História Oral datam da segunda metade dos anos 1970, a partir de cursos oferecidos por especialistas norte-americanos e mexicanos patrocinados pela Fundação Ford. Os cursos tinham como objetivo difundir entre historiadores e pesquisadores das ciências sociais o uso da metodologia de maneira a implantá-la nos centros de pesquisas e nas universidades (FERREIRA, 1998).

No meio acadêmico, foi problemática a aceitação da História oral, pois havia grande resistência em aceitar os depoimentos como fontes entre os intelectuais. Para estes, as fontes

orais e os estudos de períodos recentes comprometeriam a objetividade da pesquisa por faltar um distanciamento temporal, o qual os historiadores costumam chamar de “visão retrospectiva”. A resistência tinha como suporte o paradigma estruturalista¹⁰ hegemônico entre os intelectuais brasileiros. Segundo Ferreira (1998, p. 21), “o importante era identificar as estruturas que, independentemente das percepções e intenções dos indivíduos, comandavam os mecanismos econômicos, organizavam as relações sociais, engendraram as formas dos discursos”.

Nos anos 1990, houve mudanças no campo historiográfico, quando passaram a valorizar as análises qualitativas e as experiências individuais, rompendo com a hegemonia do paradigma estruturalista. As novas perspectivas alargaram o campo da pesquisa histórica, favorecendo o uso das fontes orais. No campo da Educação, tais discussões não ocorreram com a mesma intensidade. As pesquisas com professores e sua formação nasceram e cresceram tendo como dado o relato dos professores. As discussões nesse campo se acirraram apenas quando se desenvolveram pesquisas voltadas para a biografia e as Histórias de vida dos professores.

As transformações no âmbito metodológico provocaram uma grande vitalidade nas pesquisas em História e nas demais Ciências Humanas e Sociais. Isso porque, vencidas ou neutralizadas as críticas quanto à subjetividade, a aparente distorção dos depoimentos e o estudo do contemporâneo, foram finalmente aceitos os estudos da memória e sua relação com a História, “que apesar de distintos mantêm significativas intersecções” (MONTENEGRO, 2001, p. 18).

NORA (1993) procurou estabelecer a distinção entre a História e a memória, ou seja, entre a memória enquanto fenômeno vivido e a História como operação intelectual. “A memória é um fenômeno sempre atual, carregada por grupos vivos, que está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento. A História é reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais”. (NORA, 1993, p. 03).

A relação entre a História e a memória também é uma questão discutida por Maurice Halbwachs (1990), ao analisar de forma detalhada a memória e suas dimensões individual, coletiva e histórica. Para Halbwachs (id.), enquanto a memória é múltipla, a História é uma e pode-se dizer que não há senão uma História. Por outro lado, a memória trabalha com o vivido,

¹⁰ Sobre estruturalismo Cf. Demo, 1987 e Védrine, 1977.

o que ainda está presente no grupo, enquanto a História trabalha e constrói uma representação dos fatos distantes, ou mesmo quando ou onde se encerra a possibilidade de encontrar testemunhas daquela lembrança (HALBWACHS, 1990).

Concordo com as análises de Pierre Nora (id.) e Maurice Halbwachs (id.) quando estabelecem uma distinção entre História e memória, no entanto, apesar dessa diferença, a memória, ao trazer para o plano historiográfico o registro do vivido nos acontecimentos e fatos históricos, institui um novo campo documental que também se transforma em elemento fundante da História, que de outra forma se perderia com a morte de seus narradores. Analogamente, se for considerado o papel ativo do professor em seu processo de formação, não se pode desconsiderar o seu depoimento, as suas memórias e a sua vida.

Segundo Jacques Le Goff (1996, p. 35), a memória contém os elementos básicos para a construção de uma concepção histórica, “a memória, onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro”

A memória não é História, mas um de seus objetos, e nessa perspectiva, a memória norteia as reflexões históricas, esclarecendo as trajetórias individuais, as lutas cotidianas e as concepções de ensino de História.

Os depoimentos orais, enquanto fonte de memória, “têm valor de documento, e sua interpretação tem a função de descobrir o que documentam” (ALBERTI, 2004a, p. 19). Para o historiador que trabalha com História Oral, o encontro com o entrevistado remete ao próprio fazer da História.

A operação historiográfica estabelecida por Michel de Certeau enquanto prática destaca que fazer História começa com o estabelecimento das fontes, ou seja, “tudo começa com o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTÉAU, 2000, p. 11). A produção de documentos consiste na prática do historiador em deslocar objetos de seu lugar atribuindo-lhes outro estatuto, o de fonte. O trabalho de estabelecer fontes, todavia, não é tão simples quanto possa parecer, é necessária uma operação técnica. No caso da História Oral, é preciso saber que, além de sua dimensão técnica, também deve ser abordada a dimensão teórica que implica o trabalho com fontes orais.

Ao ter adquirido estatuto de documento, a entrevista não pode ser analisada segundo a concepção da História positivista, pois ela “não representa o passado tal como efetivamente

ele ocorreu, e sim a forma como foi e é apreendido e interpretado” (ALBERTI, 2004b, p. 19). Através da entrevista é possível recuperar acontecimentos pouco esclarecidos, experiências pessoais e impressões particulares.

Ao trabalhar com entrevistas, o principal critério de seleção dos entrevistados não deve se pautar em amostragens quantitativas, mas na análise qualitativa do entrevistado segundo a posição que ocupa no grupo ao qual pertence e o grupo que se quer estudar, e o significado de sua experiência para o objeto da pesquisa. Foi diante desses pressupostos que se estabeleceram os critérios de seleção dos participantes desta pesquisa:

- Professores: professores graduados em História que atuam em diferentes modalidades de ensino e que participam efetivamente da Sala de Educador no recorte temporal da pesquisa;
- Coordenadores Pedagógicos: professores com variadas graduações, eleitos pelos pares para a função de coordenadores pedagógicos das escolas selecionadas que são responsáveis pela elaboração, execução e acompanhamento da Sala de Educador;
- Professor Formador: Professor formador graduado em História responsável pelo acompanhamento, aprovação e orientação da Sala do Educador. O professor formador atua como o mediador da política de formação e a escola.
- Coordenador de Formação: Responsável pela mediação da política de formação e as necessidades da escola.

Estabelecidos os critérios de seleção dos entrevistados, foi imprescindível estabelecer também os critérios para seleção das escolas. Os professores situavam-se em contextos escolares diferentes e, portanto, suas necessidades de formação estavam relacionadas a esses contextos. A modalidade de ensino ofertada e a forma de organização da Sala do Educador pela escola foram os critérios decisivos de seleção. Ainda que existissem outras variáveis (localização, número de alunos, índice de desempenho no IDEB, entre outros), eles não foram considerados relevantes para a presente pesquisa.

O município de Rondonópolis tem 33 escolas estaduais, das quais 08 ofertam apenas o Ensino Fundamental, 01 oferta apenas o Ensino Médio, 01 apenas a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 23 o Ensino Fundamental e Médio. As últimas escolas se

subdividem em dois tipos: aquelas que ofertam o terceiro ciclo (Três anos Finais do Ensino Fundamental) e o Ensino Médio e aquelas que ofertam todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Diante desse cenário, foram inicialmente selecionadas 02 escolas que ofertam todo o Ensino Fundamental e Médio, 01 escola que oferta somente o Ensino Fundamental, 01 Escola que oferta os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio e 01 escola que oferta o Ensino Médio, totalizando 05 escolas selecionadas. As unidades escolares selecionadas, além de representarem a diversidade do conjunto de escolas do município, também são representativas nas formas de organização da Sala do Educador que se apresentam em três tipos característicos: 1. A formação ocorre com a presença de todos os profissionais da escola, 2. Subdivide-se em dois grupos por segmento profissional: docentes e não docentes, e 3. A formação está dividida em segmento profissional e área de conhecimento dos professores.

Das cinco escolas selecionadas inicialmente, apenas quatro delas compõem os dados desta pesquisa. A exclusão dos dados de uma escola nesta pesquisa se justifica pela não participação do professor (a) de História entrevistado no projeto Sala de Educador durante os anos de 2011 a 2014. A elaboração e a execução da formação continuada na escola excluída não contaram com a colaboração do professor de História e, portanto, não atendeu aos critérios de seleção da pesquisa. Todos os dados da escola e dos projetos Sala de Educador, bem como a entrevista do professor foram excluídos da análise do *corpus* documental.

Determinados os critérios de seleção de escolas e sujeitos da pesquisa, estabeleci o primeiro contato diretamente com os professores. Este contato inicial foi realizado no segundo semestre de 2012. As entrevistas aconteceram no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, quando o roteiro teve aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da UNICAMP e da UFMT.

O contato direto com os entrevistados foi importante para a identificar nos sujeitos previamente escolhidos a sua disposição para falar sobre sua formação e a Sala de Educador e do grau de contribuição do depoimento para o conjunto da pesquisa. Sobre essa questão, Aspásia Camargo (CAMARGO *apud* ALBERTI, 2004b) define o que é para a pesquisa de História Oral um “bom entrevistado”.

Aquele que, por sua percepção aguda de sua própria experiência, ou pela importância das funções que exerceu, pode oferecer mais do que um simples relato de acontecimentos, estendendo-se sobre impressões de época, comportamento de pessoas ou grupos, funcionamento de instituições e, num

sentido mais abstrato, sobre dogmas, conflitos, formas de cooperação e solidariedade grupal, de transação, situações de impacto etc. Tais relatos transcendem o âmbito da experiência individual, e expressam a cultura de um povo, país ou Nação, chegando, a partir de categorias cada vez mais abrangentes – por que não? – Ao denominador comum à espécie humana. (CAMARGO *apud* ALBERTI, 2004b, p. 34)

As considerações sobre a escolha dos entrevistados para a pesquisa levam o pesquisador não só a analisar a posição que eles ocupam no grupo, segundo os objetivos da pesquisa, e a disponibilidade do entrevistado em falar, mas também a qualidade do depoimento feito segundo critérios muito pessoais de cada entrevistado. Mesmo que a habilidade de narrar seja uma característica pessoal, não se deve esquecer que a situação de uma entrevista é uma relação que se estabelece entre entrevistado e entrevistador. A posição do entrevistador é relevante nesta criação do concebido sobre o vivido. Para Verena Alberti (2004b, p.102) “a qualidade da entrevista, das informações obtidas e das declarações, associações e opiniões emitidas pelo entrevistado depende estreitamente do tipo de relação estabelecida entre as partes [entrevistado e entrevistador]”.

O contato inicial com os entrevistados foi estabelecido de forma bastante simples, sem recursos burocráticos, comuns nas pesquisas em escolas, como a Carta de Apresentação, Requerimentos e ofícios. A facilidade do contato inicial se deu pelo fato de que, embora afastada de minhas funções para qualificação profissional, eu ainda fazia parte do quadro de professores formadores do CEFAPRO. A minha presença na escola era analisada pelos entrevistados como uma atividade rotineira, embora, em duas delas, eu jamais tenha feito o acompanhamento da Sala de Educador como formadora do CEFAPRO.

Se de um lado meu contato direto com as escolas e professores foi um facilitador durante a pesquisa de campo; por outro lado, esse mesmo contato em um primeiro momento se transformou em um obstáculo para os objetivos da pesquisa, uma vez que a minha presença estava constantemente associada à minha função enquanto formadora.

Todas as entrevistas foram realizadas nas escolas onde os entrevistados trabalhavam em horário e dias estabelecidos por eles. Os dias e horários selecionados foram os destinados as horas de atividade individual – tempo que os professores utilizavam para correção e elaboração de provas e planejamento das aulas. As entrevistas foram realizadas nos espaços da biblioteca escolar, sala dos professores ou sala de aulas onde no momento não havia a possibilidade de silêncio sem a presença de outras pessoas. Portanto, as entrevistas se deram

numa relação direta entre entrevistador e entrevistado, no ambiente de trabalho do segundo onde este se sentia confortável e ambientado.

Para os professores e coordenadores pedagógicos, num primeiro momento, era impossível separar meu papel “profissional”, do meu papel “pesquisadora”. As questões eram sempre respondidas com certas reservas, havia uma constata preocupação com o que se dizia, e como isto iria repercutir em outras instâncias gestoras. A educação, embora discusse sobre a gestão democrática, se organiza por um sistema hierárquico de controle que tem os professores na base da pirâmide. As reservas e barreiras só foram superadas definitivamente, quando, em 2013, deixei definitivamente o CEFAPRO para ingressar na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), após ter sido aprovada em concurso para a carreira do magistério em nível superior.

O rompimento das minhas funções como formadora do CEFAPRO trouxe para a pesquisa possibilidades de análise que até então não tinham sido exploradas. Os depoentes não mais visualizavam a figura do “fiscal” em mim, porque passaram a compreender com maior clareza os objetivos da pesquisa. Dessa forma, relataram com mais tranquilidade como nas escolas que atuavam eram estabelecidas estratégias para efetivação e/ou transgressões da política de formação.

Para os entrevistados, o meu rompimento com a Secretaria de Estado de Educação foi importante para o estabelecimento da confiança e da certeza de que suas falas, talvez fossem de fato consideradas pela Secretaria, pois, tinham como porta voz uma pesquisadora da universidade. Para eles, bem mais importante que falar para uma professora do CEFAPRO que estava de alguma forma envolvida com o que falavam, era falar para uma estudante de doutorado da UNICAMP e professora da UFMT que tinha maior reconhecimento social e profissional. O depoimento dos professores se estabelece mediante o que acreditavam, que a representação da pesquisadora teria maior impacto dentre a SEDUC-MT para fazer ouvir os professores como de fato profissionais que refletem a sua prática e não como um grupo de insatisfeitos que vivem se “queixando” de tudo e de todos.

Considerada a entrevista de História Oral uma relação, é preciso conceber a especificidade que ela adquire, segundo o contexto em que é realizada. A empatia e simpatia entre as partes podem alterar o relato do depoente. O entrevistador, valendo-se do seu conhecimento prévio a respeito do assunto, adquirido por sua atividade de pesquisa, deve adequar sua participação à fala do depoente, porém “procurando ajustar o diálogo com base nos dados que lhe fornece o entrevistado a respeito de si mesmo e de suas limitações”.

Verena Alberti (2004a) lembra que, para dar conta da especificidade do documento, é preciso levar em conta, além das questões apresentadas, a época da realização da entrevista.

Uma entrevista de História oral não apenas fornece relatos de ações passadas, mas é ela mesma um conjunto de ações que visam determinados efeitos – efeitos que se pretende que ajam sobre o interlocutor na própria entrevista, e efeitos que se pretende que repercutam para além da relação da entrevista, no público que a consulta e eventualmente na sociedade como um todo. (ALBERTI, 2004a, p.114)

A entrevista de História oral não se diferencia da concepção de documento/monumento analisada por Jacques Le Goff (1996, p.548) que declara que “documento é monumento à medida que resulta do esforço de sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias”. Assim sendo, o documento, alargado para além dos textos tradicionais, não deve ser tratado como janelas escancaradas, ao apresentar um acesso imediato à realidade como acreditavam os positivistas.

O relato do entrevistado, transcrito ou gravado, estabelece um campo narrativo capaz de informar sobre experiências e acontecimentos. Nas entrevistas realizadas com os professores de História, coordenadores pedagógicos, coordenadores de formação e formador, é interessante observar como não se desvinculam as concepções de formação continuada com o Projeto Sala do Educador. Para muitos entrevistados, falar de formação continuada se articula diretamente ao projeto Sala de Educador.

A pesquisa, ao utilizar a entrevista de História Oral, baseia-se num enfoque interpretativo e estudo das percepções pessoais dos entrevistados acerca de suas vivências no espaço de formação continuada, apresentando uma opção metodológica que se fundamenta na pesquisa qualitativa.

Para Lüdke & André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa apresenta algumas características básicas, dentre as quais se ressalta o ambiente natural como sua fonte direta de dados, tendo o pesquisador como seu principal instrumento, de modo que o “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Nesse tipo de pesquisa há uma preocupação em compreender a maneira como os sujeitos participantes da pesquisa concebem as questões relacionadas ao objeto de estudo, de forma que a análise dos

dados tende a seguir um processo indutivo, uma vez que os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos.

O desenvolvimento deste trabalho, na abordagem qualitativa, ocorreu mediante a realização de uma investigação em quatro escolas da rede estadual, pelo projeto Sala de Educador, por meio do qual se desenvolve a formação continuada. No contexto da Sala do Educador, procurei aproximar-me dos professores em situações e em eventos que ocorriam no processo de formação, procurando estabelecer um contato mais direto com os sujeitos pesquisados.

Duas das quatro escolas pesquisadas fizeram parte do acompanhamento realizado por mim enquanto formadora do CEFAPRO, nos anos de 2009, 2011 e 2014. Por esse motivo, há um maior número de dados coletados nessas escolas em comparação com as demais. Dados obtidos pelo caderno de acompanhamento das escolas que mantive como um diário de campo, durante todo o tempo em que trabalhei como formadora no CEFAPRO.

De acordo com André (2010), essa aproximação favorece ao investigador a interpretação da realidade vivenciada dos grupos pesquisados, de modo que se possa obter uma compreensão mais profunda de todas as variáveis apresentadas. Para a compreensão do objeto a ser investigado, a pesquisa utilizou-se dos seguintes procedimentos metodológicos: estudos bibliográficos, entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental.

1.4 Produção e Análise das fontes

Utilizei diferentes estratégias de obtenção de dados e interpretação das fontes, divididas em três fases: revisão de literatura, fontes documentais e entrevista/observação.

Ao analisar os dados, procurei conduzir o olhar às questões norteadoras da pesquisa e às teorias que as apoiam, espantando-me com o óbvio e buscando nas minúcias e nos detalhes os significados mais importantes atribuídos pelos produtores das fontes. Procurei desenvolver a habilidade de “estranhamento” proposta por Ginzburg (2001) em “Olhos de Madeira”. Em seguida, refinar a compreensão e interpretação com os dados fornecidos pela crítica, entendendo-os como “documentos-monumentos”, conforme proposto por Jacques Le Goff (1996) em “História e Memória”. Ao final, construí a narrativa que sintetiza e suscita novas

abordagens, segundo o conceito de narrativa exposto em “Razão Histórica” de Jörn RÜSEN (2001)

1.4.1 Revisão de Literatura: aproximações e singularidades da pesquisa

Inicialmente procurei resultados de pesquisas de pós-graduação em Educação e História trabalhos – teses, dissertações, monografias e artigos sobre o Projeto Sala de Educador, a formação de professores e a Política de Formação em Mato Grosso que de alguma forma dialogam-se com o meu objeto de pesquisa. Dos trabalhos encontrados e após a análise dos mesmos, aponte as aproximações e divergências que possibilitaram justificar e identificar as singularidades desta pesquisa e sua importância.

Assim, os textos aqui apresentados não representam a totalidade da revisão de literatura realizada, mas apenas uma parte que se refere especificamente ao projeto Sala de Educador e a Política de Formação em Mato Grosso. Os demais estão citados ao longo do texto e adequadamente listados nas referências bibliográficas.

MÁXIMO e NOGUEIRA (2009) apresentam em seu trabalho um “diagnóstico das políticas de formação continuada em Mato Grosso no período de 1995-2005, problematizando porque estas políticas não incidiram diretamente na melhoria da qualidade de educação no Estado”. Conforme os autores, na Secretaria de Educação no período de 1995 a 2005, houve investimento no sistema educacional como um todo, fortalecendo inicialmente a política de gestão democrática. Em 2003, diante dos dados do Saeb que apontavam um baixo rendimento escolar dos alunos, abaixo da média nacional, é que a SEDUC-MT passou a priorizar e intensificar ações e políticas de formação continuada.

As pesquisas de Maximo & Nogueira (id.) evidenciaram que houve um aumento gradativo de investimento financeiro e no número de ações voltadas para a formação dos professores em Mato Grosso, porém, embora tenham intensificado as políticas de formação, estas não refletiram diretamente em resultados imediatos no aumento dos indicadores educacionais, resultados do Saeb e da Prova Brasil.

O mapeamento das Políticas de Formação docente realizado pelos autores supracitados compõe o panorama desta tese. Tal estudo, contudo, distancia-se desta pesquisa ao relacionar a política de formação docente à qualidade de ensino tendo como indicadores os

dados do Saeb que apresentam uma concepção de “qualidade” limitada aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática.

RODRIGUES (2004), em sua tese — “Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso da autonomia professoral à prescrição da política estatal 2004” – analisa como a Formação de um grupo de estudos autônomo de professores do Magistério de uma Escola Estadual (cuja concepção, organização e prática da atividade de formação se davam no interior da própria escola) passa por um processo de institucionalização do programa de formação, inicialmente de abrangência local e finaliza sendo transformado em Política Pública do Estado de Mato Grosso, passando a ser denominado Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO), com sua ampliação para outros quinze municípios-polos, mantendo uma coordenadoria central na Secretaria de Estado de Educação.

A autora conclui demonstrando que os processos elaborados, gestados e geridos coletivamente pelos próprios professores na escola têm maiores possibilidades de êxito porque são politicamente decididos por e para eles, gerando sentimentos de autonomia, participação e desejo de mudança.

No momento em que esses projetos de formação são apropriados pelo Estado, por sua vez, há mudanças no campo político em que o processo se opera, os objetivos e interesses deixam de ser decisão política dos docentes e obedecem às políticas educacionais do governo. Os estudos de Rodrigues (2004) se aproximam dos dados analisados nesta tese os quais evidenciam uma indução da política de formação ao que o Estado aponta como prioritário para a política educacional como um todo, contrariando, o “desejo de políticas de formação” que deem maior autonomia para o professor construir sua formação continuada atendendo as demandas de sua prática docente e, neste caso, das demandas do ensino de História e de seus professores.

SILVA (2011, 2014) em sua pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação pela Universidade do Estado de Mato Grosso, investigou o projeto de formação continuada desenvolvido na Sala de Educador em uma escola da rede estadual em Cáceres-MT, como possível espaço de produção de conhecimento, a fim de analisar conhecimentos produzidos e/ou trabalhados e sua articulação com as práticas docentes. O interesse deu-se por se tratar de uma proposta política de formação continuada implementada nas unidades escolares da rede estadual de Mato Grosso, com o discurso de garantir e instrumentalizar espaço e tempo para a formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

No desenvolvimento da investigação, a autora apresenta a organização e a operacionalização do Projeto de formação continuada Sala de Educador refletindo sobre como esse processo tem contribuído para prática do professor. Esse modelo de formação parte do princípio de que a formação realizada no local onde o professor desenvolve seu trabalho docente apresenta-se mais significativo, visto que o processo de reflexão se dará sobre os problemas vivenciados no cotidiano escolar. Os resultados revelam que a formação continuada no espaço escolar com a participação dos profissionais traz bons resultados, tendo em vista que os profissionais buscam soluções no coletivo através da troca de experiências. Os dados apontam para a necessidade de se repensar alguns aspectos da proposta de formação e a necessidade de que os profissionais docentes assumam o seu papel no espaço de formação o que converge com os dados desta pesquisa.

SANTOS, SILVA e RAMOS (2012) apresentam em seu artigo as políticas públicas de formação continuada em Mato Grosso, analisando os documentos que nortearam as ações de formação continuada de docentes desde a implantação do Projeto Sala de Educador, em 2003 até o ano de 2012. O texto desenvolve uma análise comparativa documental, mediante elaboração de uma matriz de referência que aborda os principais aspectos dos orientativos¹¹, como: a justificativa, os objetivos, as metas, a metodologia, as atribuições, a avaliação, dentre outros.

O artigo de Santos *et al* (id.) muito contribuiu para entender como e em que medida a política de formação induz as demandas dos professores. Os apontamentos finais realizados pelas autoras foram os que mais convergiram com os objetivos desta tese ao indicarem como problemática a ausência de demandas para a área de Ciências Humanas e Sociais e a excessiva prioridade dada as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, por conseguinte, negligenciamento da formação continuada aos professores das demais disciplinas.

MATSUOKA (2012) em seu texto, analisa a formação do formador de professor, ou seja, o professor formador dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO, órgão instituído pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso – SEDUC-MT, cuja função é a implantação e implementação da política pública de formação continuada nas escolas. O objetivo foi investigar a construção da identidade profissional do formador de formador, também denominado formador do CEFAPRO, por meio

¹¹ Orientativo é a denominação do documento criado pela Superintendência de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso que cria e regulamenta as normas e diretrizes para o Projeto Sala de Educador. Neste estudo faremos uso desta denominação.

dos dados autobiográficos de formadores, entrevistas com professores e coordenadores das escolas e dirigentes da SEDUC-MT. Indica em seu estudo a necessidade de uma definição dos conceitos sobre quem é esse formador de formador que atua na formação continuada, suas características fundamentais e, principalmente, a sua correlação com os professores – formadores da Educação Básica.

BRESSANIN (2011) analisa as condições de produção das políticas de formação continuada em Mato Grosso, apresentando quais discursos sobre a formação de professores estão se materializando nas políticas públicas de ensino. A autora seleciona o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar de Língua Portuguesa como objeto de seus estudos e conclui que nessas políticas ficam silenciados os sentidos da desresponsabilização do Estado na viabilização de recursos necessários à educação pública, atribuindo ao professor a responsabilidade pelo “fracasso” na atuação em sala de aula e, conseqüentemente, pelos índices muito baixos da aprendizagem dos alunos no sistema nacional de avaliação. Os argumentos dessa autora auxiliaram a compreender e interpretar os documentos oficiais e os testemunhos dos professores apresentados ao longo dos capítulos.

1.4.2 Fontes: Documentos, Entrevistas e Observação

A seleção das fontes documentais implicou em visitas à Superintendência de Formação¹² e ao CEFAPRO de Rondonópolis. Nesses órgãos foram coletados documentos que orientavam a elaboração do projeto Sala de Educador na Escola (Orientativo), Parecer do Professor Formador, Avaliação do Projeto Sala de Educador, Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e dados estatísticos (número de escolas da rede estadual, número de professores em sala de aula, número de professores de História, entre outros).

Nos órgãos administrativos, procurei principalmente por informações que possibilitassem construir um quadro geral sobre a política de formação em Mato Grosso: concepções, diretrizes, estratégias de implementação, execução e avaliação e as demandas de formação da Secretaria de Educação e das escolas que são expressas ou não nos documentos que estas produzem. Dessa forma, constroem-se as redes na perspectiva de Michel Foucault

¹² A Superintendência de Formação em um departamento da Secretaria de Educação e fica localizado em Cuiabá distante 200 km do município de Rondonópolis.

(2000), tecendo a trama dos relatos com seus múltiplos contextos, fazendo as ligações necessárias, confrontando com outras indicações para trazê-los à transparência do texto.

Na fase inicial de coleta de dados desta pesquisa, foram analisados os projetos Sala de Educador das 33 escolas de Rondonópolis no período de 2009 a 2014. No total foram lidos 155 projetos, buscando inicialmente as demandas de formação para área de Ciências Humanas e Sociais, e em especial, da disciplina de História. Os estudos desses projetos indicaram que era necessário fazer um “recorte vertical” aprofundando a análise das demandas no contexto em que este ocorria, ou seja, a escola.

Nesta fase inicial os projetos foram coletados diretamente nos arquivos do Cefapro. A coleta dos projetos iniciou no segundo semestre de 2012. Fiz várias visitas a sede do centro que passava por um processo de mudança tentando localizar os arquivos impressos dos projetos Sala de Educador. Solicitei também ao coordenador de formação e a secretária do centro por e-mail arquivos digitais dos projetos que não estava sendo possível localizar nos arquivos físicos. Infelizmente nem todos os projetos foram localizados. Durante o período da pesquisa o CEFAPRO foi arrombado e teve muitos equipamentos eletrônicos e de informática furtados, bem como vários arquivos destruídos.

Para a compreensão aprofundada do papel das políticas de formação nas demandas dos professores de História foram realizados estudos de caso em quatro escolas da rede estadual em Rondonópolis. As escolas selecionadas foram denominadas E1, E2, E3 e E4 e algumas de suas características são apresentadas na tabela abaixo.

Tabela 2: Caracterização das Escolas Pesquisadas

Escolas/ Características	E1	E2	E3	E4
Níveis de Ensino	Ens. Fundamental Ens. Médio	Ens. Fundamental	Ens. Fundamental Ens. Médio (EJA)	Ens. Médio
Quantidade de Alunos	805 alunos	792 alunos	545 alunos	1390
Quantidade de Alunos por Nível de Ensino	Ens. Fund. 472 Ens. Méd. 333	792	Ens. Fund. 436 Ens. Méd. 109	1390
Quantidade de Professores	35	29	19	60
Quantidade de Professores em Sala	32	25	14	52
Quantidade de Professores de História em sala	02	02	02	07

Fonte: Dados obtidos através do questionário de caracterização das escolas e dos Projetos Sala de Educador

As escolas foram selecionadas por apresentarem características relevantes para os objetivos desta pesquisa e por constituírem significativa representatividade das características escolares em que o Projeto Sala de Educador se insere.

Na escola E1 o Projeto Sala de Educador tem que relacionar demandas de professores de todas as áreas de ensino e que atuam no Ensino Fundamental e Médio. Na escola E2, as demandas são agrupadas por área do conhecimento e os professores atuam no Ensino Fundamental. A escola E3, estudada coletivamente, as demandas entre todos os profissionais da escola e os professores atuantes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na escola E4 o Projeto Sala de Educador se divide em vários subprojetos para atenderem as demandas dos professores agrupados por área do conhecimento e atuantes somente no Ensino Médio.

Os sujeitos das escolas entrevistados foram 07 professores de História e 05 coordenadores pedagógicos e os do centro de formação foram 01 professor formador de História e 01 Coordenador de Formação do CEFAPRO. O número dos entrevistados foi estipulado a partir da discussão do referencial teórico metodológico da História oral e justificou-se pelos critérios estabelecidos na pesquisa: professores habilitados em História e atuantes em sala de aula, de ambos os sexos, com carreira longa, média e curta e participante da formação continuada (Projeto Sala de Educador).

Os coordenadores pedagógicos e professores formadores do CEFAPRO foram entrevistados em virtude do grau de envolvimento desses profissionais com a elaboração e a prática do projeto de formação Sala de Educador nas escolas, principalmente no encaminhamento dos estudos e na seleção das demandas que fazem parte do projeto em cada ano letivo. Pela diversidade dos depoentes, optei por fazer a apresentação deles a partir do cargo/função, formação, tempo de serviço e idade, caracterizando os sujeitos que compõem esta pesquisa como pode ser visto na Tabela 02, a seguir:

Tabela 3: Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

Nome	Cargo/Função	Formação	Tempo de Serviço	Idade
Rogério	Professor/Professor no Ens. Médio	História	5 anos	34
Sara	Professora/ Professora no Ens. Fundamental	História	18 anos	43
Rosa	Professora/Prof. ^a no Ens. Médio	História	29 anos	49
Ana	Professora/Prof. ^a no Ens. Médio	História	8 anos	33
Iza	Professora/Prof. ^a no Ens. Médio	História	29 anos	54
Nildo	Professor/Prof. no Ens. Fundamental	História	20 anos	45
Maria	Professora/Prof. ^a no Ens. Fundamental	História	20 anos	47
Ivone	Professora/Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	9 anos	-
Helena	Professora/Coordenadora Pedagógica	Pedagogia	30 anos	48
Laura	Professora/Coordenadora Pedagógica	Ciências Biológicas	20 anos	33
Carla	Professora/Coordenadora Pedagógica	Educação Física	5 anos	33
Barboza	Professor/Coordenador pedagógico	História	10 anos	34
Carlos	Professor/Formador CEFAPRO	História	32 anos	59
Antunes	Professor/ Coordenador de formação CEFAPRO	Ciências Biológicas	15 anos	43

Fonte: Dados obtidos de Questionário: Ficha de Identificação

Todos os entrevistados foram informados previamente dos objetivos da pesquisa e garantido o seu anonimato caso assim o desejassem. Todos os participantes firmaram o termo de consentimento livre e esclarecido e, posteriormente, receberam a transcrição de seus depoimentos e puderam modificá-los e alterá-los. Todas as discussões, análises e resultados foram comunicados e/ou discutidos com eles. As escolas participantes não foram identificadas, porém caracterizadas em sua estrutura física, quadro de profissionais, modalidade (s) de ensino e perfil dos alunos.

A diversidade do *corpus documental* possibilitou um confronto das diversas fontes: escritas e orais. O confronto não significa o preenchimento de lacunas por parte dos relatos, nem tampouco descobrir a verdade que está por trás dos documentos oficiais. Deve ser entendido como a possibilidade de somar vozes, abrir espaço a este outro, que pode falar a partir de seu ponto de vista, trazendo o seu direito de protagonista da História. Esse direito de se fazerem protagonistas é solicitado pelos depoentes quando afirmam que querem ser identificados por seus nomes nas citações. “Como poderei ser atendida em minhas necessidades de formação se o que vou dizer não puder ser atribuído a mim? Como posso afirmar que produzo conhecimento na sala, se minha fala não tiver a minha autoria nas pesquisas?” (Professora Sara, escola E1, 2015)

Em tempo que pesquisas são contestadas e que os Comitês de Ética insistem pela manutenção do anonimato dos depoentes, as questões postas pela professora ainda aguardam uma discussão mais ampla e uma resposta. No âmbito desta pesquisa, a resposta dada foi o uso de pseudônimos, para que se garantisse a aprovação no Comitê de Ética em pesquisas da UNICAMP e UFMT.

Os instrumentos de pesquisa utilizados (Apêndice) foram elaborados especialmente para os objetivos desta pesquisa. Os instrumentos são:

1. Ficha de identificação, solicitação de dados pessoais, escolarização, experiência profissional e formação;
2. Roteiro para entrevista, dividida em cinco seções: Concepção de Formação Continuada, Participação na Sala de Educador, Demandas de Formação e Concepção de Ensino de História;
3. Roteiro para observação da Sala de Educador: participação do professor de História e discussão dos temas;

Além dessas fontes, produzidas em conjunto (participantes e pesquisador) foi solicitado o caderno de registro dos estudos na Sala de Educador dos professores e coordenadores pedagógicos, e as avaliações feitas pela coordenação da escola e pelos formadores do CEFAPRO destes estudos.

A participação nos encontros da Sala de Educador foi realizada após autorização da direção da instituição. Observei/participei de todo o processo de elaboração, discussão, execução e avaliação do projeto Sala de Educador em três, das quatro escolas deste estudo, perfazendo um acompanhamento durante todo o ano letivo de 2009, 2010, 2013 e 2014. Na outra, participei da discussão de uma sequência temática, em média três semanas, nos mesmos anos letivos já citados.

Em 2015, participei da Sala de Educador das 04 escolas, durante o estudo de uma sequência temática do ensino de História e/ou área de Ciências Humanas e Sociais. Não realizei entrevistas com alunos e nem observação de aulas, porque não havia a intenção e não é objetivo desta pesquisa. O objetivo era observar apenas as atitudes e participação dos professores de História que pudessem traduzir o seu processo de formação as tensões e apropriação ou negação das demandas da SEDUC-MT que se fazem presentes na Sala de Educador. Para o registro destas informações utilizei exclusivamente o diário de campo. Em 2014, também participei das reuniões de avaliação da Sala de Educador que ocorreram no CEFAPRO.

Capítulo 02

A Sala do Educador no contexto da Política de Formação de Professores em Mato Grosso

Os professores estão no centro das preocupações e das políticas educacionais, que conferem um papel central aos processos de educação e formação, bem como uma responsabilidade acrescida a professores e formadores. (DAVIS, NUNES e ALMEIDA, 2011, p. 09)

O Projeto Sala de Educador está inserido na Política Pública de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso que, por sua vez, faz parte da conjuntura educacional que se amplia para além das fronteiras do estado. Diante disso, o objetivo deste capítulo é oferecer um panorama do cenário das políticas educacionais a partir da década de 1990 e apresentar as concepções de Formação Continuada dos sujeitos da pesquisa, contextualizando a leitura da inserção das políticas de formação em Mato Grosso no quadro geral da educação no Brasil.

Priorizei os anos de 1990 em diante por constituir um período marcado pelas mudanças educacionais no cenário nacional e, sobretudo, no matogrossense. Ainda deste período, tem-se a concepção de formação continuada que se disseminou e ampliou as discussões nesse campo de pesquisa, e ainda permanecem hegemônicas mais de 25 anos depois nas políticas de formação em Mato Grosso. Uma breve explanação sobre o contexto nacional das políticas educacionais precede a análise da política de formação em Mato Grosso.

A partir da década de 90 até os dias atuais, foram criados vários programas de formação de professores pelo Ministério da Educação e secretarias de educação estaduais e municipais de todo o país, para os quais o princípio de mudança que a escola necessitava passava obrigatoriamente pela formação de professores. Ema Marta Dunck Cintra (2010), Superintendente de Formação em Mato Grosso, reitera na sua mensagem destinada às unidades do CEFAPRO e às escolas estaduais, a perspectiva de mudanças centradas na formação e na implementação do Projeto Sala de Educador. Eis o que escreve:

Se acreditamos que a formação continuada visa a capacitar os professores no próprio local de trabalho, a escola, e cuja ação principal está na prática pedagógica de cada docente e da instituição como um todo coletivo. Os docentes por si mesmos, se constituem sujeitos do crescimento através da reflexão e investigação da própria prática em sua realidade de trabalho e a partir das necessidades sentidas. Por isso, o que se espera é que os projetos de formação elaborados sejam coerentes e integrem sistematicamente as necessidades de crescimento profissional do professor, a melhoria de

aprendizagem dos estudantes, substituindo escolarização por educação, tornando a escola uma comunidade essencialmente educativa. Espera-se ainda que esses projetos jamais se confundam com respostas formais às exigências ou com planos de formação à margem das “escolas”, sem promover o impacto necessário na estruturação das atividades educativas. É o que temos a orientar. (Superintendente da SUFP/SEDUC-MT, 2010)

Os projetos reformistas da educação passam pela formação dos professores. Estes projetos reformistas são: a introdução de novas metodologias de ensino, a implantação de novos currículos, a democratização do acesso à escola e permanência nela, a abertura da escola para a comunidade, com atividades esportivas e recreativas, o combate ao insucesso escolar e a efetivação das políticas educacionais reforçam e concluem a ideia de que os professores são os principais agentes de mudança e, portanto, necessitam ser formados para assumir essa missão. Como afirma Perrenoud (1993, p. 93)

A fé na formação de professores nunca é mais forte do que a fé no discurso reformista sobre a educação; introduzir novas metodologias, democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor, lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias ativas, participativas, cooperativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer sua participação na vida da escola: tudo isso conduz-nos sempre a conclusão de que é preciso *formar professores!* (Grifo nosso)

É impossível pensar mudanças, sem pensar o papel do professor e sua formação. Tanto as críticas ao fracasso ou insucesso escolar, quanto às expectativas de mudanças estão concentradas no professor e, especialmente, em sua formação. O papel do professor é um aspecto bastante presente nas políticas de formação de professores, principalmente aquelas engendradas em finais dos anos de 1990.

No contexto das políticas de globalização da década de 1990, as reformas educacionais, ancoradas no ideário neoliberal, produziram mudanças na formação e no trabalho docente. A formação de professores passou a ser realizada prioritariamente nas universidades e institutos superiores de educação, nos cursos de licenciaturas. Neste período, houve o aumento do número de instituições privadas que passaram a ofertar tais cursos, nas modalidades presenciais e a distância. Nas instituições privadas, vários dos cursos de formação inicial dos professores foram avaliados pelo ministério da educação como de baixa qualidade. O trabalho docente passou a ser cada vez mais precário. Os professores passaram a se deparar com maior frequência com escolas em péssimas condições de infraestrutura, falta de recursos didáticos e pedagógicos, aumento da violência nas escolas com risco constante de agressão contra

professores, desvalorização de seu trabalho perante a sociedade e falta de planos de carreiras e salários.

No campo educacional, houve a centralização das diretrizes, do planejamento e da avaliação da educação, como exemplos, tem-se a Lei 9394/96, a elaboração e a implantação das Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e as Avaliações Nacionais, como o ENEM, Prova Brasil, Saeb, entre outras.

Ao salientar a importância de oferecer a todos os estudantes uma formação básica comum, a LDB reafirmou a responsabilidade da União em estabelecer as diretrizes que orientam os currículos da Educação Básica e determinar quais são seus conteúdos mínimos. O Ministério da Educação (MEC) elaborou então os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ressaltando neles a importância de auxiliar os estudantes a aprender de maneira autônoma, construir pensamento crítico e desenvolver habilidades para solução de problemas. Nesse contexto, o professor passou a ser visto como um mediador do conhecimento, um profissional que possibilite criar situações de ensino que promovam com os alunos uma participação efetiva no seu processo de aprendizagem.

A partir de 1998, o MEC criou modalidades de Formação Continuada de professores que permitissem a implementação adequada dos PCNs. Para que isso fosse possível, fez-se necessária uma ampla e aberta reflexão a respeito da função docente, da prática e do desenvolvimento profissional dos professores que resultou na proposta de uma nova estratégia para a formação docente, pautada em competências que resultou nos Parâmetros Curriculares em Ação. A estratégia consistiu na realização de diversos cursos de formação de professores pelo Brasil.

Para o novo cenário, foi necessário ao governo federal identificar informações educacionais capazes de subsidiar a elaboração de suas políticas, o que o fez por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), fundado em 1937, e totalmente reestruturado para assumir a função de realizar levantamentos estatísticos.

Em 1990, implantou-se o primeiro sistema de avaliação do rendimento escolar: o Sistema de Avaliação Básica (Saeb) que desde então recolhe informações junto a uma amostra representativa das 4^a/5^o e das 8^a/9^o série/ano do Ensino Fundamental, acompanhando a aprendizagem dos alunos e analisando os fatores que nela incidem. Os fatores analisados são: idade escolar, proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e formação de professores.

Em 1998, implantou-se o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a ser realizado pelos alunos que estão nesta etapa do ensino. Os resultados por instituição, nível de ensino e disciplinas passaram a constituir insumos cada vez mais importantes para que o MEC construísse uma política em que estados, municípios e escolas se responsabilizassem pela qualidade da oferta educacional.

Nóvoa (1998) ao discursar sobre a relação Escola Sociedade, no III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação dos Professores ocorrido em 1994, destaca os caminhos e descaminhos da profissão docente e alerta para os perigos de ver a escola, assim como também os professores, com perspectivas ambíguas e extremas, porque ora são tidos como “salvadores e agentes de mudança”, ora como “reprodutores de conhecimento e submissos”. Para este autor ocorreu um aprofundamento das ambiguidades do trabalho docente,

Os professores encontram-se hoje, perante vários paradoxos. Por um lado, são olhados com desconfiança. Acusados de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado são bombardeados com uma retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade de ensino e para o progresso social e cultural. Pedese-lhes quase tudo. Dá-se-lhes quase nada. (NÓVOA, 1998, p.35)

A desvalorização e a profissionalização docente fazem parte de um mesmo movimento que se articula com as diversas políticas e reformas educacionais. Nos Anais da Conferência Nacional de Educação de 1993, estiveram em pauta a indissociabilidade entre qualidade de formação, condições de trabalho e exercício profissional. A partir daí, evidenciam-se as questões sobre profissionalização: a discussão dos planos de carreira e o desenvolvimento profissional dos educadores. Quanto à prática docente e à profissionalização do professor, Nóvoa (1995) observa que

Os valores que sustentam a produção contemporânea da profissão docente foram se perdendo, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos: os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à ação pedagógica e a profissionalização docente. (NÓVOA, 1995, p.32)

A escola, fruto do mundo moderno, é atravessada por uma profunda ambiguidade, deixa-se guiar pela ideia de liberdade, mas efetua também uma exata e constante ação de governo. Pretende libertar o homem, a sociedade e a cultura de vínculos, ordens e limites, fazendo viver de maneira completa esta liberdade, mas, ao mesmo tempo, tende a moldar

profundamente o indivíduo segundo modelos sociais de comportamento, tornando-o produtivo e integrado.

A escola é um lugar social complexo e ambíguo, onde a ideologia e crítica se enfrentam e se opõem, dando vida a processos que ampliam sua identidade e seu projeto – pondo-a ora como escola libertadora, ora como escola da conformação. A escola passou por uma transformação acelerada a partir da Segunda Guerra Mundial e deixa de ser “tradicional” para se transformar em “escola de massa”, em tese aberta a todos, sob a responsabilidade direta dos Estados nacionais que, em sua maioria, investiram na educação e implementaram reformas importantes, tanto das estruturas escolares quanto dos currículos e das ideologias pedagógicas: educação nova, centralização na criança, psicologia da aprendizagem, humanismo científico, entre outros.

As mudanças das escolas correspondem às transformações da própria sociedade, que se tornou mais complexa em todos os pontos de vista. A sociedade exige das novas gerações uma formação cada vez mais longa, tanto no plano das normas que regem a organização da vida social e o exercício da cidadania, quanto no plano dos saberes e competências necessárias para a renovação das funções socioeconômicas.

A expansão extraordinária dos conhecimentos, a transformação das estruturas familiares e comunitárias, a ascendência das referências culturais e morais, o empobrecimento das crianças em vários países, o pluralismo cultural e o relativismo ético, os comportamentos anômicos e o uso da droga pelos jovens, as mutações do mercado de trabalho constituem alguns dos problemas e desafios que os docentes enfrentam cotidianamente nas escolas atuais. O ensino se tornou um trabalho especializado e complexo, uma atividade rigorosa, que exige a existência de uma formação cada vez mais ampla daqueles e daquelas que a exercem.

A profissionalização docente envolve a formação, as condições de trabalho, a carreira regulamentada e o reconhecimento social. No que tange a formação continuada, ela deve ser garantida nesse contexto. Ao professor, em sua jornada de trabalho, deve ter garantido hora de atividades, estudos, planejamentos e formação em serviço. É neste sentido amplo que analiso a formação no contexto das políticas educacionais.

Em 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei nº 9.424, e implantado a partir de 1º de janeiro de 1997. Conforme a Lei, no artigo segundo, “os recursos do fundo serão

aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização de seu magistério”. Com relação à formação dos profissionais da educação, a mesma Lei estabelece, no Art. 7º, Parágrafo Único (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996)

Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos. Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos. (BRASIL, 1996, p.12)

No mesmo ano (1996) de criação do FUNDEF, o governo federal desenvolveu vários programas de formação continuada em secretarias estaduais e municipais estabelecendo algumas parcerias interinstitucionais importantes, visando à busca de soluções conjuntas para problemas comuns. Para Gatti (2008, p. 64), tem-se “(...) pela primeira vez na História educacional do país, respaldo legal para financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço”. Entre as ações do governo destacam-se:

- A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), em 20 de dezembro;
- A Elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais;
- A criação da TV Escola;
- A avaliação de cursos de nível superior;
- A Análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo MEC.

A LDB, nos artigos 61 e 66, estabelece algumas medidas sobre os profissionais da educação, especificamente sobre a formação docente. A principal medida foi à obrigatoriedade da formação inicial em cursos de licenciatura e pedagogia para ser professor na Educação Básica. O artigo 67 aborda especificamente a garantia da formação continuada.

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho;
- VI – Condições adequadas de trabalho. (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1996, p. 18)

Pela LDB, a legislação garante que os profissionais da educação tenham formação continuada em serviço, prevendo licenciamento periódico e remunerado para fim de estudos e formação, após sua formação inicial e ingresso na carreira. Deve-se notar que as exigências legais, nem sempre produzem mudanças imediatas na realidade social, mas provocam discussões que a médio e longo prazo podem ser efetivamente percebidas, como se constata no estado de Mato Grosso.

Conforme as pesquisas de Maximo e Nogueira (2009), desde 1995 os governos do estado vêm desenvolvendo ações políticas de investimentos na formação.

O Estado de Mato Grosso vem acompanhando as discussões e propostas das políticas de formação de professores, verificadas mais especificamente a partir de 1990, período em que aflorou no país a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores como meio para alcançar o ensino de qualidade. Um dos motivos que levaram os governos estaduais a se preocuparem com a formação dos seus profissionais de ensino foram os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do ensino Médio (ENEM), os quais revelam que os alunos não dominam as habilidades e competências das séries em que estão inseridos. (MAXIMO E NOGUEIRA, 2009, p.14)

As políticas educacionais e ações governamentais relativas à formação de professores estão pautadas em duas questões: a primeira caracteriza a formação dos professores como deficitária e a segunda acredita que melhorando a formação de professores e suas condições de trabalho, conseqüentemente, melhoraria a qualidade do ensino.

A formação dos professores pressupõe a eficiência e eficácia docente para uma orientação efetiva de aprendizagem dos alunos. Isto fica evidente quando se analisa o documento “Educação no Estado de Mato Grosso – Realidade e Propostas” que foi produzido pela Secretaria de Educação de Mato Grosso, em outubro de 1995. O referido documento faz um mapeamento das condições da educação do estado, situando o contexto do ensino público em Mato Grosso e explicando a proposta política do governo para o setor, com objetivos e ações de curto, médio e longos prazos. O documento citado faz a seguinte constatação

A rápida expansão do ensino fundamental no Estado não veio acompanhada de eficiência do sistema, situação também constatada em outros Estados. As taxas de repetência superiores a 30% em todas as séries e o analfabetismo de 15% da população de 11 a 14 anos, que já deveria ter passado pelas séries iniciais, mostram que o sistema de ensino funciona de maneira precária. O nível de formação do magistério é precário, as condições funcionais e a

remuneração estão aquém do satisfatório e o espaço para participação e envolvimento do professor na gestão da escola é pequeno e pouco aproveitado. (MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, 1995a, p. 14)

Nesse período, embora não houvesse em Mato Grosso um sistema de avaliação para aferir o que os alunos estivessem ou não aprendendo no Ensino Fundamental, já existia um “consenso generalizado de que as crianças não estavam aprendendo o que se esperava, no tempo que se esperava, na quantidade que se esperava” (MATO GROSSO, 1995a, p.14). Esse consenso surgiu no processo de justificativa para implantação da escola organizada por Ciclo de Formação Humana produzido pela SEDUC-MT. Nenhum dado empírico foi apresentado para subsidiar tal informação. Naquele período não havia sido instituído um instrumento de avaliação das aprendizagens para os alunos da rede pública estadual.

Diante da situação de baixo desempenho dos alunos, no primeiro momento, a SEDUC-MT propõe a reorganização do sistema escolar tendo como foco a gestão compartilhada que significa a participação dos pais, professores, alunos, e demais profissionais na tomada de decisões administrativas e financeiras – criação dos Conselhos Deliberativos da Comunidade Escolar - CDCE.

Em 1997, o foco das políticas educacionais passou a ser a valorização dos profissionais da educação, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de sua carreira. A mudança ocorreu após o acirramento dos embates entre a SEDUC-MT e os professores da rede, representados por suas organizações sindicais, que não obtendo êxito em suas reivindicações entraram em greve por 126 dias. A pauta de negociação foi aberta e a maioria das reivindicações atendidas. As bandeiras de luta dos professores eram: plano de carreira e salários, reajuste salarial, formação continuada para os profissionais não docentes e abertura de concurso público.

As primeiras conquistas provenientes da greve geral de 1997 foram – a Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica¹³ (LOPEB) e o Projeto Arara Azul – este último foi a primeira proposta de formação continuada envolvendo os funcionários da escola. A aprovação da LOPEB foi uma importante vitória das reivindicações do Sindicato dos

¹³ Lei Complementar 50 – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB). Aprovada em 1º de outubro de 1998, a LOPEB instituiu a profissionalização dos funcionários da educação. A Lei foi resultado direto de uma greve realizada em junho daquele ano. Na aprovação da lei a maioria das reivindicações e bandeiras de luta do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP) foram contempladas. As conquistas foram: piso salarial para professores e funcionários; carreira estratégica com progressão trienal; jornada de trabalho de 30 horas, assegurando-se 1/3 de horas/atividades e para formação em serviço, profissionalização dos funcionários e concurso público para ingresso na carreira.

Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), na valorização da carreira dos profissionais da educação, abrangendo esta categoria profissional para além dos docentes.

Destaca-se a importância indiscutível da LOPEB para garantia da formação continuada em serviço, pois, esta lei garante, dentre outras questões da carreira dos profissionais da educação, um percentual de 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. Conforme o que estabelece os artigos 36 a 38

Art. 36 O regime de trabalho dos Profissionais da Educação Básica será de 30 (trinta) horas semanais.

Art. 37 A distribuição da jornada de trabalho do Profissional da Educação Básica é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico, em se tratando de unidade escolar.

Art. 38 Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico. (MATO GROSSO, 1998, p. 14)

O Estado reconhecia a partir da LOPEB que a formação continuada fazia parte da carreira e da profissionalização docente, bem como, garantia aos profissionais da educação condições mínimas da realização de sua formação na escola, em grupo e dentro de sua jornada de trabalho semanal. A garantia de formação profissional teve um impacto em diferentes aspectos da realidade escolar, tais como: maior autonomia da escola para gerir a formação, segundo suas necessidades específicas, mas conseqüentemente, também levou para a escola e seus professores uma parcela maior de responsabilização pelo sucesso e/ou insucesso escolar.

Imbernón (2009) destaca que qualquer programa de formação ou “inovação” que se pretende instituir não pode ignorar as relações trabalhistas.

Qualquer inovação que se pretenda levar a cabo mediante formação não pode “negligenciar” nem as relações trabalhistas do professorado com a Administração educativa correspondente, nem a adequação do professorado dentro do Sistema em função de sua idade, das expectativas de ascensão trabalhista, da especialidade docente ou da formação. Porém não é o aspecto salarial a única coisa que é preciso rever, mas, sim as relações de trabalho em geral. (IMBERNÓN, 2009, p. 21)

A proposta de “valorização docente” contida no programa do governo estadual foi instituída enquanto direitos trabalhistas na LOPEB, compreendendo duas concepções que se articulavam: a garantia de uma escola enquanto espaço de transformações educativas

permanentes e o desenvolvimento da formação dos professores relacionada à carreira profissional.

A concepção de formação continuada em serviço concebe a escola como um dos espaços educativos propulsores de mudanças e um processo formativo que seja capaz de efetivar as bases da autonomia escolar. Essa concepção de formação continuada faz com que o professor reconheça as características do seu contexto de trabalho e nele atue de maneira a provocar mudanças. Para Hargreaves (1995, p. 20), “a formação continuada deve tentar modificar a situação de ensino-aprendizagem nas escolas e, por isso, deve emanar das necessidades sentidas pelos próprios professores e focar as situações cotidianas que eles vivem junto aos alunos”.

Entretanto Huberman e Guskey (1995) salientam que centrar tanta atenção na figura do professor pode impedir ou levar ao fracasso a implementação de propostas mais sistêmicas, que focam a organização da escola como um todo, as quais são percebidas como mais importantes do que as questões pessoais dos docentes.

Hargreaves (1995, p. 15) defende que a formação continuada deve estar centrada na figura do professor. Para esse pesquisador, os fundamentos que dão suporte a essa vertente se baseiam nos pressupostos de que uma formação voltada para a qualificação do profissional docente tende a fazer com que ele passe a encarar sua profissão com um novo olhar, percebendo “sua importância social, seu papel, e as expectativas nele colocadas [...]”; acredita também que é preciso dar suporte ao professor, oferecendo-lhe os subsídios relacionados aos conteúdos e habilidades necessários ao exercício da docência, visto que a maioria passou por uma formação inicial “aligeirada e precária”; por último, considera que os processos formativos devem levar em conta os “ciclos de vida profissional [...], em uma visão ampla, holística, de formação continuada, na qual se consideram a experiência no magistério, as perspectivas que marcam as várias faixas etárias, seus interesses e suas necessidades”

Por outro lado, Huberman e Guskey (1995) fazem críticas às pesquisas de Hargreaves (1995) e defendem que a formação continuada deve estar centrada nas equipes escolares e na escola, enquanto *locus* de formação. Baseados nessas críticas, os estudos de Christov (2007) e Placco e Almeida (2003), são os maiores expoentes desta vertente que concebe a formação como um processo que deve privilegiar o desenvolvimento não apenas do professor, mas das equipes pedagógicas, envolvendo direção, coordenação e corpo docente. Os

estudos que defendem esse modelo se subdividem em dois grupos, a saber: o primeiro compreende que a formação é de responsabilidade única do coordenador pedagógico; o outro avalia e concebe “a escola como um *locus* de formação contínua e permanente, possibilitando o estabelecimento, nela, de uma comunidade colaborativa de aprendizagem”

As análises de Hargreaves (1995) e Huberman & Guskey (1995) apresentam o que Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 15) denominam de “abordagens diferenciadas nas propostas e objetivos da formação continuada”. Embora a princípio essas abordagens sejam excludentes e contrárias do ponto de vista teórico, o que acontece nas ações de formação continuada é exatamente o oposto. As duas tendem a se complementar porque estão presentes nas falas dos vários sujeitos que compõem a política de formação em Mato Grosso.

Considero a formação continuada em um panorama mais amplo, ciente das diferentes vertentes de abordagens das ações de formação continuada. É necessário ainda analisar as concepções de formação dos sujeitos envolvidos neste processo, conforme afirma Monteiro (2015)

A forma como o sujeito concebe o que seja formação contínua implica no processo de elaboração de projetos e programas formativos quanto na própria forma de atuação do sujeito seja como gestor, coordenador pedagógico, representantes de instituições formativas ou mesmo atuando como professor. (MONTEIRO, 2015: p, 16)

Diante disso, apresentam-se a seguir as concepções de formação continuada presentes nas falas dos sujeitos pesquisados e no documento que institui e regulamenta a política de formação dos profissionais da educação básica em Mato Grosso.

2.1 – Formação Continuada: conceitos e concepções presentes na política de formação e em relatos de professores

Em Mato Grosso, o que fundamenta a política de formação é a concepção do professor reflexivo, conceito amplamente difundido no Brasil a partir dos anos 1990, especialmente com o livro “Os professores e sua formação (1992)” coordenado por António Nóvoa que contém textos de autores de Portugal, Espanha, Estados Unidos, França e Inglaterra. Nesses países, produziram-se várias pesquisas fundamentadas nas teorias de Schön e de Stenhouse que passaram a apresentar os professores como profissionais reflexivos.

A perspectiva dos professores como profissionais reflexivos os conduziram para o centro das pesquisas e políticas educacionais. A centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores como aspectos importantes para se compreender o seu fazer. Os professores não se limitam a executar currículos, porque os elaboram, os definem, os reinterpretam. Nos diferentes contextos, os professores agem como atores e autores de suas práticas e dos saberes escolares que mobilizam e produzem, na relação com os outros, alunos e seus pares, com suas Histórias, tempos e lugares.

Moita (2007) destaca ao analisar a situação portuguesa dos espaços de formação para professores e educadores da necessidade de compreensão dos processos de formação e do modo como se “encaixam” uns com os outros e são indissociáveis o processo de construção da identidade pessoal e da identidade profissional.

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua História e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo de formação. (MOITA, 2007, p. 115)

O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que uma pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se ao longo de sua História, se forma, se transforma, em interação.

O documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica em Mato Grosso” (2010) é explícito ao apresentar o conceito de “professor reflexivo” como referência.

A SEDUC-MT-MT propõe uma concepção de formação que possibilite a articulação do desenvolvimento profissional, compreendido como processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, orientando para a sua transformação. Nessa concepção, os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a sua prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias á 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, 2010a, p. 15)

O documento da SEDUC, propõe ao professor o dever de refletir e construir suas próprias teorias a medida que refletem. No entanto, não há indícios que as teorias construídas pelos professores no fazer cotidiano sejam incorporadas a política de formação continuada e

demais ações da secretaria de educação. O que temos constado ao analisar os projetos Sala de Educador é que as questões e temas vinculados às reflexões docentes são vistas como “angústias” e não como pontos de análise para a formação continuada.

Assim, o conceito de professor reflexivo nos coloca diante de um paradoxo. A função docente tem cada vez mais exigido dos professores que assumam funções complexas e urgentes a fim de adaptar esses atores às evoluções recentes do sistema educativo e mais globalmente da sociedade. Por outro lado, as mesmas exigências levam ao aceleração das atividades docentes e na atribuição de inúmeras tarefas, o que por consequência diminui o tempo necessário para que o professor estabeleça reflexões sobre a sua prática e construa suas teorias.

As novas competências necessárias ao trabalho docente reforçam o que o conceito de professor reflexivo contesta - a visão do professor enquanto um técnico especializado no ensino de conhecimentos produzidos por outros profissionais em outras instâncias como as universidades. A política de formação tem priorizado a construção de uma nova identidade profissional que reforça três dimensões constitutivas do conceito de professor reflexivo: um prático reflexivo, um especialista da aprendizagem e um professor interativo, trabalhando em equipe e fixado no seu estabelecimento.

As três dimensões são apontadas por Maroy (2013, p. 72) quando analisa a presença do modelo prático reflexivo na Bélgica francófona. Para esse autor, diante do contexto educativo e social mutável e complexo, “o docente deve tornar-se um *prático reflexivo*, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados”. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e por que faz. Por essa capacidade de autoanalisar-se, ele pode identificar os seus sucessos e insucessos e assim ajustar as suas ações.

A professora Sara assim descreve as situações de reflexão de sua prática

A partir do momento que o aluno questiona. E muitas vezes você fala: Opa! Isso aqui eu não consigo concluir um parecer daquele conhecimento. Se eu apresento uma limitação na prática então significa que eu tenho que melhorar a minha teoria, o meu conhecimento, para poder aplicar bem o ensino. Nesta construção de conhecimento em sala de aula. (Sara professora de História-escola E1, 2015)

Para a professora Sara, a prática pedagógica e sua relação com os alunos e o saber são geradores de reflexão. A reflexão é um exercício desencadeado pelo questionamento do aluno durante as aulas. Não é evidente no trecho acima da fala da professora a natureza do questionamento, ou seja, se faz referência ao conteúdo que se está ensinando ou ao método, como se está ensinando. Ao narrar sua trajetória enquanto docente desempenhando diferentes funções na escola – coordenadora pedagógica, articuladora do 3º ciclo e professora de História – suas reflexões voltam-se na correlação entre o conhecimento disciplinar (História) e a metodologia de ensino.

Você começa a pensar. Não é porque eu sei [História] e que se eu falar para o aluno, só de eu falar ele vai aprender. Então tem N situações. O aprender dele é de várias maneiras. Se eu falar só de uma maneira não vou atingir 100%. Se eu falar de três, maneiras, 4 maneiras, de 4 jeitos, de cabeça para baixo. Então assim, eu tenho que entender como que cada aluno lida com esta questão do aprender. (Sara professora de História-escola E1, 2015)

As reflexões da professora Sara vão além do conteúdo, permeiam também as formas de como ensinar e do aprender dos alunos. Saber História não é suficiente para garantir o aprendizado, é preciso inovar nas formas explicativas “falar de diferentes maneiras”. A metáfora “de cabeça para baixo” utilizada por Sara direciona nosso olhar para uma inversão do foco do ensino: o professor (como depositário do saber) que transmite para o aluno; para o professor (como mediador do saber) que ao interagir com o aluno promove situações de aprendizagem. A imagem de cabeça para baixo também nos mobiliza a pensar, nas situações vivenciadas pelos professores em sala. O professor se vê enquanto um acrobata, um artista circense, que necessita utilizar todos os seus recursos para chamar a atenção dos alunos para a sua pessoa e, por conseguinte, para o objeto de sua fala, o conteúdo escolar.

Por esse viés, o docente é chamado a tornar-se um *especialista da aprendizagem*, centrando-se, no seu trabalho de classe, no processo de aprendizagem dos alunos e realizando uma pedagogia do tipo construtivista e diferenciada. Não pode mais apenas contentar-se em “transmitir o seu saber”, mas deve levar o aluno a ser o “ator” da sua formação e ajudá-lo a tornar-se um “sujeito” que perceba o sentido da aprendizagem. Deve praticar uma pedagogia diferenciada, particularizando seus métodos de ensino para responder às necessidades específicas de cada aluno. Sobre esse assunto, Maroy (2013) declara

Essa concepção do docente como “especialista em aprendizagem” caminha junto com uma valorização de uma identidade profissional ampla, a de “formador”, que seja comum a todos os docentes, superando a identificação

ligadas às disciplinas ensinadas, ramo ou nível de ensino, e afirmando que “todos os docentes participam do mesmo projeto: o de educar e o de ensinar a aprender”. (MAROY, 2013, p.73)

Enfim, diante das novas incumbências da escola e da maior complexidade do seu papel, o docente é instado a *trabalhar em equipe* e a desenvolver *práticas institucionais*, investindo-se na gestão coletiva da escola, a ênfase se situa nas interações entre os diferentes atores: o professor é um ser em relação, não só com seus alunos quando da aprendizagem em classe, mas também com seus colegas e com os gestores da educação (ministro, secretário de educação, superintendentes, diretores, supervisores, comissões de programas, etc.) e especialistas (pesquisadores universitários, formadores, consultores, etc.). O trabalho docente é chamado a se tornar um “trabalho coletivo” que implica em estabelecimento de novas práticas institucionais (trabalho em equipes pedagógicas, classes cooperativas, projetos de estabelecimento, sessões de conselho, estudos em grupo).

O trabalho coletivo tem sido o maior desafio na construção de uma prática reflexiva, uma vez que perpassa por questões de natureza concreta e simbólica. As questões concretas são a sobrecarga de trabalho e as condições de trabalho do professor que o levam ao isolamento. A natureza simbólica se manifesta na competência não utilizada e a negligência da incompetência e o problema da liderança.

Os professores tem sentido os efeitos das mudanças pedagógicas que lhe são exigidas diante das condições heterogêneas e complexas em que vivem nas escolas. São salas de aulas lotadas de alunos de etnias diversificadas, nem sempre com frequência constante, que vivem em condições de instabilidade econômica e social em casa e na comunidade, e muitas em situações de extrema pobreza. Além disso, os efeitos da legislação sobre a educação especial e a intensificação da presença de alunos com necessidades especiais nas salas de aulas regulares e a composição das turmas de alunos que transformou a sala de aula em um microcosmo dos problemas da sociedade trouxeram implicações não apenas quanto à disciplina e ao estresse, mas ainda em relação à complexidade de programas e ao preparo das aulas. Mais responsabilizados como “assistentes sociais”, com maior compromisso e necessidade de lidar com ampla gama de habilidades e de comportamentos em suas salas, os professores sentem-se cada vez mais desgastados e ressentidos. O formador do CEFAPRO descreveu em sua opinião as dificuldades de formação enfrentadas pelo professor devido a sua sobrecarga de trabalho.

E, como você sabe nossos professores em função da grande carga de trabalho que eles têm, as vezes para eles acessarem ou lerem uma obra que saia recentemente é meio complicado em função do tempo. Tem professores que

nós vemos que trabalha em duas, três instituições, então olha só como é que é a vida desse profissional. (Carlos Professor Formador do CEFAPRO Rondonópolis, 2015)¹⁴

A sobrecarga não é somente de expectativas e dos limites de seu papel. Configura-se ainda em jornadas de trabalhos dupla e até tripla, como afirma o professor Carlos, o que leva a impossibilidade de realização de trabalhos coletivos.

O isolamento profissional é outra barreira para a existência do trabalho coletivo, como esclarece Fullan e Hargreaves (2000)

O isolamento e o individualismo possuem várias causas. É comum parecerem uma espécie de fraqueza de personalidade que se revela em competitividade em atitude defensiva quanto à crítica e em uma tendência de acumular recursos. Em parte, o individualismo constitui uma questão de hábito. Historicamente é inerente a nossas rotinas de trabalho. O uso de recursos portáteis, em particular, consegue isolar os professores dos colegas, tornando-os abertamente protetores e possessivos sobre suas próprias aulas. (FULLAN e HARGREAVES, 2000, p.20)

O problema do isolamento tem raízes bastante profundas. Não há oportunidade nem encorajamentos suficientes para que os professores trabalhem em conjunto, aprendam uns com os outros e melhorem suas habilidades como uma comunidade. A sobrecarga de trabalho dá sustentação e a estrutura escolar legítima.

O isolamento também leva a duas coisas. Quaisquer coisas importantes que determinados professores fazem passam despercebidas, bem como quaisquer coisas ruins que fazem também não são corrigidos. Os professores veteranos são amplamente subutilizados, há um discurso que valoriza os saberes docentes, mas, em contrapartida, que deprecia os saberes dos professores mais experientes. Os novos professores são vistos com ceticismo, por combinarem idealismo, inexperiência e formação inicial deficitária. Qualquer solução para os problemas educacionais parece ter que vir de fora, das políticas públicas ou das universidades. Nesse sentido, há uma força esmagadora, embora simbólica que negligencia os saberes dos professores, tornando-os reservatórios de qualificação profissional não utilizados.

Para “produzir os novos docentes de que a escola precisa”, o meio proposto tem sido a formação (inicial e contínua), percebida como força motriz da mudança e reconhecida por todos como indispensável e prioritária. A formação é assim chamada a desenvolver-se, a

¹⁴ Entrevista concedida em maio de 2015.

tornar-se permanente para promover uma conversão identitária dos docentes, de converter cada professor ao novo modelo de profissionalidade “prático reflexivo”.

A conversão é fundamentada na referência teórica assumida, no texto do documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica em Mato Grosso” (2010)

Auxiliados por António Nóvoa, os princípios desta política 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 reflexivo, investigativo, colaborativo e capaz de ações educativas em equipe. (MATO GROSSO, 2010, p.14)

Como apresentado no documento, a concepção do professor reflexivo é marcante na política de formação em Mato Grosso. No trecho citado, aparece também a “concepção metodológica dialética” como resposta ao dinamismo e às contradições da prática educativa. Ambas as concepções apresentadas buscam demonstrar que a formação dos profissionais da educação é uma atividade complexa e que requer vê-la como um processo amplo de desenvolvimento profissional, como prática pedagógica e social. Nesse contexto, há pouco espaço para o desenvolvimento do sujeito professor enquanto um ser afetivo e de relações pessoais.

A concepção de formação presente na política de formação não se fundamenta apenas em referencial teórico, respalda-se no que determina a legislação sobre a educação no Brasil. A primeira base legal está presente na Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 61, parágrafo único à referida Lei estabelece

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:
I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (BRASIL, 1996, p.18)

A LDB ao designar como “capacitação em serviço” concebe a formação como uma constante associação entre conhecimentos teóricos e práticos. O termo “capacitação”, empregado na LDB, remete a estratégia de formação bastante utilizada pela SEDUC-MT - a oferta de cursos e oficinas muitas vezes realizados fora do ambiente escolar.

Monteiro (2015, p. 42), citando Marin (1995), explica que “referindo-se a esse termo [capacitação], julga coerente sua utilização quando designa condições para que ‘as pessoas se tornem capazes, que adquiram as condições de desempenho próprias à profissão’, pois, segundo a autora, essa ideia modifica a visão de que a atividade docente é algo inato, genético”.

O segundo fundamento se alinha ao que estabelece o Decreto nº 6.755/2009 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Nesse decreto, em seu artigo 2º, são estabelecidos os seguintes princípios

- VIII - a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;
- XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; (BRASIL, 2009, p. 1)

No documento que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, os termos “valorização profissional” e “profissionalização” são bastante usados, tanto nos artigos em destaque, como em outras partes do decreto. O uso desses termos remete ao conceito de desenvolvimento profissional abordado por Marcelo (2009) como sinônimo de formação contínua numa perspectiva de “processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento docente”. Para esse autor, “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, para ele, “supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua de professores”.

Marcelo (2009), após apresentar as definições de “desenvolvimento profissional de professores” utilizados por Heideman (1990), Fullan (1990), Oldroyd & Hall (1991), Day (1999), Bredeson (2002) e Vellegas-Reimers (2003) conclui que as definições, tanto mais recentes como mais antigas, entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferentes índoles, tanto formais como informais.

Marcelo (2009) identifica o desenvolvimento profissional docente a partir das seguintes características

- 1 Baseia-se no construtivismo, e não nos modelos transmissivos, entendendo que o professor é sujeito que aprende de forma activa ao estar implicado em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão;
- 2 entende-se como sendo um processo a longo prazo, que reconhece que os professores aprendem ao longo do tempo;
- 3 Assume-se como um processo que tem lugar em contextos concretos.
- 4 O desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado com os processos de reforma da escola;
- 5 o professor é visto como um prático reflexivo, alguém que é detentor de conhecimento prévio quando acende a profissão e vai adquirindo mais conhecimentos a partir de uma reflexão acerca da sua experiência.
- 6 O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assuma que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão;
- 7 O desenvolvimento profissional pode adotar diferentes formas em diferentes contextos. (MARCELO, 2009, p.10)

Conforme as características apresentadas por Marcelo (id.), “o desenvolvimento profissional é um processo que vai se construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”.

A concepção de formação continuada compreendida como desenvolvimento profissional está bastante presente nas políticas de formação docente, como nos dois fundamentos legais, da LDB e do Decreto nº 6755 que convergem ao estabelecerem que a formação deva garantir uma sólida formação básica, articulação entre teorias e práticas e aproveitamento de experiências anteriores.

A formação dos profissionais da educação é entendida como um *continuum* de desenvolvimento ao longo de toda a vida, que tem início com uma sólida formação inicial. As diretrizes legais estão presentes na Política de Formação em Mato Grosso: “Na rede estadual de ensino o processo permanente de desenvolvimento profissional é um direito que envolve, portanto, a formação inicial e continuada, concebidas como partes integrantes do exercício profissional do professor” (MATO GROSSO, 2010a, p. 16). Após analisar os documentos legais, deparamo-nos com o que Nóvoa (2011) denomina de “consenso discursivo” - a utilização recorrente dos mesmos conceitos e linguagens, das mesmas maneiras de falar e de pensar os problemas da profissão docente. Consenso que pode ser identificado entre os professores, gestores e formadores de professores, a quem esses textos se destinam? Como os sujeitos concebem a formação continuada? Como se apropriam e recriam estes discursos?

Para responder essas questões, analisei a avaliação dos projetos Sala de Educador 2014 sistematizado pelo coordenador de formação do CEFAPRO, bem com as narrativas dos professores de Histórias e coordenadores pedagógicos.

Figura 1: Reunião de Avaliação das Ações do CEFAPRO Rondonópolis 2012



Fonte: Acervo de Liliane Oliveira (Professora Formadora do CEFAPRO)

No CEFAPRO, anualmente é realizada a reunião de avaliação dos resultados das ações de formação continuada, tendo a Sala de Educador como principal ação. A reunião é organizada pelo coordenador de formação e conta com a presença de todos os formadores do centro e da direção, ocasionalmente, do “técnico” da SUFP/SEDUC-MT responsável pelo acompanhamento dos CEFAPROs de cada polo.

A figura 1 foi obtida durante a realização da reunião de avaliação de 2012, que contou com a participação da professora Aldina Cássia – Superintendente de Formação da Secretaria de Educação de 2012 a 2013. Como se observa na imagem, nas reuniões são apresentados os dados (quantitativos e qualitativos) das ações voltadas para a formação continuada realizadas pelo CEFAPRO e os professores formadores apresentam o resultado das avaliações da Sala de Educador das escolas que acompanham e fazem o relato dos problemas e dificuldades enfrentados ao longo do ano para a realização de suas atividades.

Os relatos orais dos professores formadores sobre o acompanhamento e resultado da Sala de Educador nas escolas subsidiaram a avaliação dos Projetos Sala de Educador em

2014. Os relatos foram realizados durante as reuniões de avaliação em que cada professor formador do centro apresentava a avaliação feita em cada escola que acompanhou durante o ano e de seus projetos de formação.

A apresentação não teve um modelo pré-estabelecido para socialização dos resultados, bem como de instrumentos de avaliação utilizados pelos professores formadores. Cada formador elaborou sozinho, ou juntamente com os coordenadores pedagógicos das escolas, os instrumentos de avaliação.

Pelo relato dos formadores, identificam-se os seguintes instrumentos de avaliação utilizados:

- O “conselho de classe” – cada participante do projeto relatava oralmente sua avaliação sobre a formação daquele ano, fazendo um balanço dos avanços e problemas enfrentados;
- O questionário – elaborado pela escola, pela escola em parceria com o formador, e pelo formador do CEFAPRO – os questionários eram elaborados com questões de múltipla escolha em formulário digital (Google docs) ou impressos e entregues aos participantes da Sala de Educador. Os resultados eram socializados com todos e, após, estabelecidas as metas e os temas de estudo para o próximo ano;
- O relatório - cada participante fazia um relato escrito avaliando a Sala de Educador. Tendo como critério de avaliação, a relevância das temáticas estudadas, os problemas enfrentados e apresentando sugestões de temas e metodologias para o próximo ano.

Após a socialização das avaliações dos Projetos Sala de Educador realizada pelos professores formadores, o coordenador de formação do CEFAPRO elaborou um documento denominado “Avaliação dos PSE 2014”, neste foram definidos três indicadores da avaliação: as dificuldades da formação, os avanços da formação e os possíveis perfis de escolas. Com base na leitura deste documento, sistematizei a seguinte tabela:

Tabela 4: Indicadores da compreensão da política de formação

Compreende a política e a necessidade de formação	Caminhando para a compreensão e a necessidade de formação	Ainda não compreende e não aceita a necessidade de formação
Compreensão da política de formação e também sobre a necessidade de formação dos professores e não docentes; Boa aceitação do CEFAPRO; O coordenador realiza efetivamente o PSE; Prática de elaboração e análise de diagnóstico; O PSE é elaborado no coletivo; Tem prática de avaliação do PSE; Sem resistência para a participação no PSE por parte do grupo dos professores e não docentes;	Muitos já compreendem e aceitam a política de formação; Muitos compreendem a necessidade de formação para os professores bem como para os não docentes; O coordenador realiza com algumas dificuldades o PSE; O diretor participa esporadicamente do PSE; O PSE não é elaborado em sua totalidade no coletivo; Tem prática de avaliação do PSE ao término do projeto; Algumas resistências para a participação no PSE por parte de alguns professores e não docentes;	Muitos não compreendem e nem aceitam a política de formação; Muitos não compreendem a necessidade de formação para os professores bem como para os não docentes; O coordenador realiza com inúmeras dificuldades o PSE; O diretor não participa efetivamente do PSE; O PSE é elaborado por um grupo ou pela coordenação; Tem dificuldade em realizar, ou não realiza avaliação do PSE; Muitas resistências para a participação no PSE por parte de alguns professores e não docentes; Dificuldade de compreensão da necessidade da prática de elaboração e análise de diagnóstico;

Fonte: Sistematizada a partir da leitura do documento “Avaliação dos PSE 2014” elaborado pelo coordenador de formação do CEFAPRO/Rondonópolis.

Ao analisar o resultado da avaliação dos Projetos Sala de Educador 2014 sistematizado pelo coordenador de formação do CEFAPRO, deparei-me com uma lista de características que identificam as escolas, segundo sua “compreensão e necessidade de formação”. A lista foi sistematizada na tabela acima. O termo compreensão é utilizado para caracterizar as escolas segundo sua apropriação da política de formação, ou seja, as escolas classificadas nesse perfil incorporaram o discurso e os documentos que orientam e regulamentam a realização da Sala de Educador como um projeto de formação continuada. Por outro lado, a não compreensão e não aceitação da necessidade de formação, não reflete falta de entendimento sobre formação continuada pela escola. Mas, indica a resistência da escola em aceitar a metodologia e as orientações estabelecidas pela Secretaria de educação para a formação em serviço.

Estas resistências são flagradas no cotidiano escolar quando os gestores da escola utilizam o tempo delimitado para a formação para discutir questões administrativas, pela ausência da maioria dos professores na escola dos grupos de estudo, sem que haja por parte da gestão o controle da frequência como orientado pela secretaria de educação, o uso do tempo de estudo pelos professores com outras atividades alheias aos objetivos de formação e falta de diálogo com o formador do CEFAPRO.

A organização e a operacionalização do projeto Sala de Educador (PSE) acontecem segundo os critérios normatizados pelos documentos “orientativos” e as intervenções dos formadores do CEFAPRO. É importante observar, que o item “boa aceitação do CEFAPRO”, aparece apenas na primeira coluna, o que caracteriza uma convergência das escolas com a concepção de formação das políticas de formação do estado e que têm o CEFAPRO como o seu principal executor.

Na segunda coluna, são descritas características que indicam que as equipes escolares estão “caminhando” para a compreensão e aceitação da política de formação do estado. É possível identificar que a participação dos diretores na formação continuada é considerada um avanço na caminhada. Assim sendo, qual o papel atribuído ao diretor (a) da escola que determina tal conclusão?

Os orientativos de 2009 e 2010 não fazem referência ao papel da direção escolar no processo de elaboração do projeto. Em 2011, nas atribuições da escola é citado, pela primeira vez, o diretor da unidade escolar. Na elaboração do Projeto, “ao diretor da unidade escolar, corresponsável, cabe viabilizar as condições necessárias para o desenvolvimento do projeto, participando dos processos formativos” (MATO GROSSO, 2011) Nos anos de 2012, 2013 e 2014, não houve alteração no papel atribuído ao diretor escolar, nos referidos documentos.

O Orientativo de 2015, citando a legislação¹⁵ que rege as funções e atribuições dos profissionais da educação em Mato Grosso, determina os papéis e ações necessárias a serem desenvolvidas pelos atores do/no processo de formação continuada – Projeto Sala de Educador. Conforme este documento é função do diretor

Garantir espaço e condições necessárias para o desenvolvimento do projeto Sala de Educador;
Possibilitar aos funcionários e professores a participação e desenvolvimento do projeto Sala de Educador;

Participar do Projeto Sala de Educador para colaborar com o compartilhamento de experiências e gerir processos de intervenção com foco na melhoria das ações educativas. (MATO GROSSO, 2015, p. 15)

Os documentos indicam que a participação da direção escolar é necessária e fundamental para a efetivação da formação continuada nas unidades escolares. A participação se efetiva em duas perspectivas: a primeira é a garantia do espaço e tempo necessário para os

¹⁵ Lei Complementar nº 50/1998; Lei Complementar nº 206/2004 e o Decreto 1395/2008

encontros de formação, ou seja, os encontros coletivos de estudos e discussões devem ser efetivamente resguardados para os fins a que se destinam, não sendo utilizados para reuniões administrativas. A segunda perspectiva é a incorporação dos estudos e discussões nas ações educativas da escola enquanto projetos coletivos. Dessa forma, a direção colabora com os processos de intervenção pedagógica da escola, e não apenas nas questões administrativas e financeiras.

A ausência da participação da direção escolar na Sala de Educador tem sido avaliada como negativa para o avanço na incorporação da concepção da política de formação e das necessidades de formação continuada na escola. Para as escolas que se encontram nessa etapa, os encontros destinados aos estudos são utilizados para discussões não centradas na formação continuada. Muitas vezes, a formação se transforma em reuniões administrativas, leituras de textos, e outras atividades que tornam esses momentos vazios de significado para a formação dos professores – “perda de tempo”, como alguns afirmam.

Os indicadores da coluna três, da tabela anterior, apresentam além da não participação do diretor, outras evidências da não compreensão da concepção da política de formação em algumas escolas, sendo elas: a elaboração do projeto por apenas um grupo ou indivíduo, falta de diagnósticos para seleção dos temas de estudos, dificuldade da coordenação pedagógica na condução da formação continuada.

Com base nos indicadores, o coordenador de formação do CEFAPRO-Rondonópolis, classificou as 81 escolas atendidas por um sistema de cores, em fases do processo de apropriação e incorporação da concepção da política de formação continuada em Mato Grosso. A partir dessa classificação, e adotando o mesmo sistema de cores, elaborei a seguinte tabela:

Tabela 5: Classificação das Escolas segundo sua etapa no processo de apropriação e incorporação da concepção da política de formação continuada em Mato Grosso.

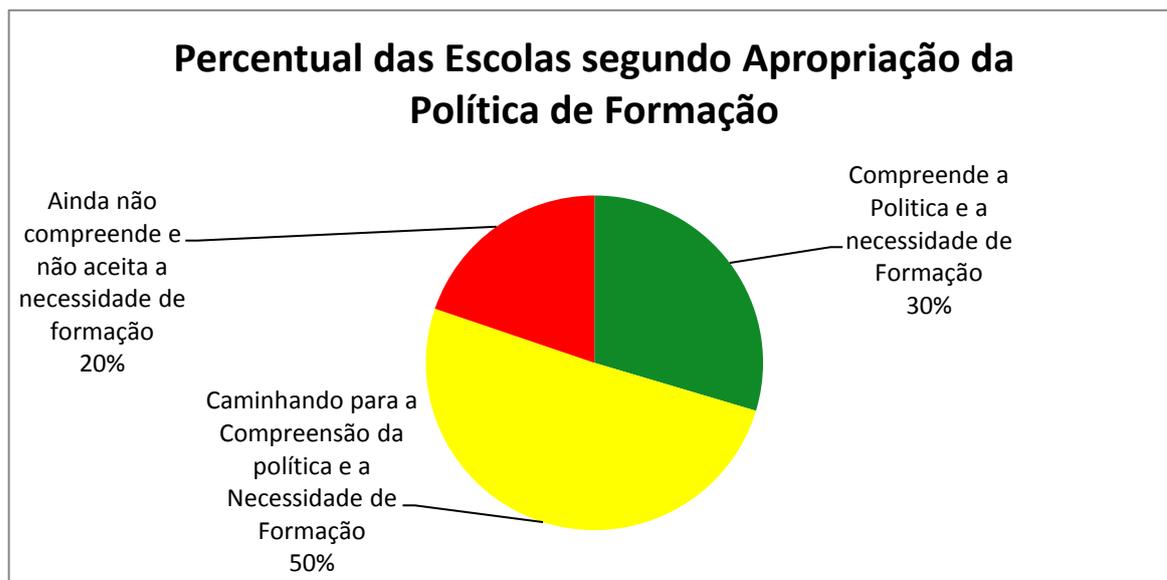
	Compreende a política e a necessidade de formação	Caminhando para a compreensão e a necessidade de formação	Ainda não compreende e não aceita a necessidade de formação
	Escolas/Distância da Sede do CEFAPRO Rondonópolis	E. E. Dep. Oscar Soares (130km)	E. E. Carlos Irigaray Filho (235 km)
E.E. Dep. Emanuel Pinheiro (100 Km)		E.E. Rui Barbosa (240 Km)	E.E. Carlos Hugueneu (185 Km)
E. E. São Lourenço (100 km)		E.E. Vinícius de Moraes (100 Km)	E.E. Maria Auxiliadora (185 Km)
CEJA Marechal Rondon (85 km)		E.E. Luiz Orione (115 Km)	E.E. Onecidio Manoel de Rezende (185 Km)
E. E. São Francisco (85 KM)		E. E. Santa Terezinha (115 Km)	E.E. Dr Ytrio Correa (185 Km)
PESTALOZZI (85 KM)		E.E. Estevão de Mendonça (115 Km)	E.E. Dom Aquino (100 Km)
E.E. Antonio José de Lima (65 km)		E.E. Garça Branca (115 Km)	E.E. Milton da Costa Ferreira (85 Km)
E.E. João Mateus Barbosa (65 km)		E.E. Pedro Ferreira (115 Km)	E.E. Senador Filinto Müller (75 Km)
CEJA Alfredo Marien (Sede)		E.E. D. Maria de Lourdes Fragelli (115 Km)	E.E. D. Wunibaldo (35 Km)
E.E. Domingos Aparecido dos Santos (Sede)		E.E. Bonifácio Sachetti (140 Km)	E.E. Prof.ª Ivonne Tramarim de Oliveira (25 Km)
E.E. Elizabete de Freitas Magalhães (Sede)		E. E. Francisco Araujo Barreto (85 Km)	E. E. Amélia de Oliveira Silva (sede)
E.E. Emanuel Pinheiro (sede)		E.E. Antônio Ferreira Sobrinho (85 Km)	E.E. D. Wunibaldo Talleur (sede)
E.E. Eunice Souza Santos (sede)		E.E. Francisco Soares de Oliveira (85 Km)	E.E. José Moraes (sede)
E.E. José Salmen Hanze (sede)		E.E. Prof Artur Ramos	E.E. Major Otávio Pitaluga (sede)
E.E. La Salle (sede)		E.E. Celestino Correa da Costa (115 Km)	E.E. Filinto Müller (160 Km)
E.E. Lucas Pacheco de Camargo (sede)		E.E. Santo Antônio (85 Km)	
E.E. Maria de Lima Cadidê (sede)		E. E. Campos Sales (65 Km)	
E.E. Odorico Leocádio Rosa (sede)		E. E. Santa Elvira (45 Km)	
E.E. Ramiro Bernardo da Silva (sede)		E.E. Santo Antônio de Pádua (65 Km)	
E.E. Renilda Silva Moraes (sede)		E.E. São Pedro Apóstolo (25 Km)	
E.E. Sagrado Coração de Jesus (sede)		E.E. Dez de Dezembro (25 Km)	
E.E. Santo Antônio (sede)		E. E. Treze de Maio (25 Km)	
E.E. São José Operário (sede)		E.E. Adolfo Augusto de Moraes (sede)	
E.E. Ludovico Vieira Camargo (40 Km)		E.E. André Maggi (sede)	
		E.E. Antonio Guimarães Balbino (sede)	
		E.E. Carlos Pereira Barbosa (sede)	
		E.E. Daniel Martins de Moura (sede)	
		E.E. Francisca Barros de Carvalho (sede)	
		E.E. Joaquim Nunes Rocha (sede)	
		E.E. José Rodrigues dos Santos (36 Km)	
		E.E. Marechal Dutra (sede)	
		E.E. Maria Elza Ferreira Inácio (sede)	
		E.E. Pindorama (sede)	
	E.E. Sebastiana Rodrigues de Souza		
	E.E. Sete de Setembro		
	E.E. Silvestre Gomes Jardim		
	Sistema Prisional e Sócio Educativo		
	E.E. Wellington Flaviano Coelho		
	E.E. Irmã Mignelina Corso		
	E.E. Arnaldo Estevão de Figueiredo		
	E.E. XV de Outubro		

Fonte: Sistematizada a partir da leitura do documento “Avaliação dos PSE 2014” elaborado pelo coordenador de formação do CEFAPRO/Rondonópolis.

A classificação e organização da tabela utilizando cores, embora tenha sido declarada como aleatória pelo coordenador de formação do CEFAPRO, tem uma relação simbólica com a imagem de um semáforo. As cores aqui representam a etapa em que as escolas se encontram no processo de compreensão e apropriação da Política de Formação Continuada. As escolas em verde estão em movimento, em amarelo iniciaram a sua caminhada e as em vermelho encontram-se estagnadas.

Conforme o gráfico abaixo, a maioria das escolas encontra-se classificadas em amarelo, ou seja, estão gradativamente se apropriando da política de formação. As classificadas em vermelho demonstram que é expressivo o número de escolas que não compreendem a política de formação – encontram-se estagnadas.

Tabela 6: Apropriação da Política de Formação índice percentual das escolas



Como apresentado anteriormente, um dos fatores que implica na não compreensão da Política de Formação é o papel desempenhado pela direção escolar no processo. Outro fator bastante citado pelos professores formadores do CEFAPRO durante a reunião de avaliação, e que aparece na tabela 04, é a distância das escolas em relação à sede do CEFAPRO. Muitos formadores atribuem a sua pouca presença nas escolas como um ponto negativo para a efetivação da Sala de Educador, como um espaço efetivo de formação continuada nas escolas.

A grande distância geográfica entre as escolas e a sede do CEFAPRO e o difícil deslocamento dos professores formadores, tornam o acompanhamento da Sala de Educador das escolas fora da sede menos frequente, ocorrendo em sua maioria a cada 02 meses. Mesmo as escolas da sede –Rondonópolis – não têm acompanhamento semanal, uma vez que é comum ter em um mesmo dia e horário encontros da Sala de Educador em diferentes escolas.

A classificação das escolas evidencia a concepção de formação assumida pela Política de Formação em Mato Grosso e que deve se materializar na Sala de Educador. A formação continuada deve ser planejada no coletivo da escola, tendo como referencial os

diagnósticos da prática docente e o coordenador pedagógico é o responsável pela efetivação da formação no contexto escolar.

A formação continuada é concebida em termos coletivos, envolvendo uma série de atividades em grupo. Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico tem um papel central de “articulador das ações formativas na escola”. No Brasil os principais defensores desta abordagem de formação são Placco e Almeida (2003) que afirmam

Uma função fundamental do coordenador pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental pensar a formação como superação da fragmentação entre teoria e prática, entre escola e prática docente, de modo que as dimensões da sincronicidade possam se revelar e integrar, na compreensão ampliada de si mesmo, do processo de ensino e aprendizagem e das relações sociais da e na escola, síntese da formação e da prática docente como momentos com peculiaridades e especificidades que provocam contínua mudança nos professores e em sua prática. (PLACCO E ALMEIDA, 2003, p. 57)

O trabalho do coordenador pedagógico é complexo e essencial, uma vez que o seu desafio é mediar a fundamentação das atividades pedagógicas de planejamento e de currículo, propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos professores. Essa tarefa formadora é difícil de ser concretizada, porque os coordenadores pedagógicos assumem muitas atribuições pela indefinição do seu papel no cotidiano escolar que tornam sua atuação na coordenação da formação continuada uma atividade não prioritária. Outro fator agravante é que nem sempre a ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades e demandas da escola, uma vez que projetos e programas do governo assumem caráter prioritário e a própria cultura docente resiste às propostas feitas por ele.

A postura do coordenador muitas vezes não é compatível com o que se espera de uma escola democrática, uma vez que muitas das ações dos coordenadores demonstram como eles não reconhecem os professores enquanto sujeitos, mas se pautam na concepção de que cabem aos docentes as funções de executores de ações que lhes são externamente impostas. Para a coordenadora Ivone não se tem clareza do papel do coordenador pedagógico na escola, e suas funções são muitas. Eis o que relatam os coordenadores pedagógicos entrevistados nesta pesquisa como sendo suas atribuições na escola.

Em que consiste então o meu trabalho na coordenação pedagógica. Seria acompanhar o pedagógico dos professores com os alunos é fazer essa ponte entre aluno e professor nesse processo de ensino aprendizagem. Verificar se ele (aprendizagem) está acontecendo. Quais os desafios que os professores estão enfrentando para que os alunos com dificuldade aprendam. Estar

intermediando, auxiliando os professores, é isso. Mas, o que nos segura muito na coordenação pedagógica são... Como se diz? Conflitos de relacionamento aluno x professor. A indisciplina do aluno. Então isso, nos desvia muito da função do coordenador pedagógico. (Carla, coordenadora pedagógica-escola E3, 2015)

Deveria ser acompanhar todo o trabalho pedagógico. Articular aquilo que os professores realmente precisam. Selecionar textos junto com os professores para tentar sanar as dificuldades dos alunos dentro de sala de aula. Enfim, o tempo, a dedicação exclusiva de 40 horas, deveria realmente estar voltada para que fosse feito um trabalho diretamente com o professor. Mas, a gente sabe que a realidade das escolas brasileiras não é essa. A gente sabe, que o coordenador faz muitos outros papéis, além do que realmente deveria ser o papel do coordenador. O coordenador trabalha é como porteiro, é com aluno indisciplinado, faz ligação para os pais, ajuda na direção escolar na questão administrativa, ajuda na parte administrativa da escola na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) e no PDE (Plano de Desenvolvimento Escolar) e acaba que o coordenador fica sobrecarregado. Assim, ele não desenvolve aquilo que é sua função. Isso se deve pela falta de políticas públicas do Estado que não contrata pessoas para estar trabalhando na escola. Por exemplo: ter um porteiro, ter um agente de pátio, ter alguém para fazer a prestação de contas da escola, ter técnicos para algumas funções que muitas vezes a coordenação e direção se ocupam. E o trabalho do coordenador fica a desejar. Mas, a gente tenta fazer na medida do possível, procuramos acompanhar o trabalho pedagógico dos nossos professores. Mas,... (Barboza, coordenador pedagógico-escola E3, 2015)

Os extratos dos depoimentos denunciam o quanto o trabalho rotineiro da escola sobrecarrega a carga de trabalho do coordenador pedagógico que assume papéis de inspetores de pátio, supervisores escolares e do diretor(a). A indefinição de funções dos coordenadores pedagógicos leva à ausência de uma identidade profissional, afirma Domingues (2009)

Uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação; na compreensão do papel do coordenador pedagógico, não como técnico, mas como sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica; e na formação como intradeterminada pelos docentes, também responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação. (DOMINGUES, 2009, p. 293)

O coordenador pedagógico encontra muitos obstáculos para realizar suas atividades, a secretaria de educação não define suas funções, e quando o fazem estas são mal compreendidas e mal delimitadas. Possuem poucos parceiros na unidade escolar, e seus medos e inseguranças são pouco analisadas enquanto objetos de pesquisa e formação, o que leva muitos professores a se sentirem despreparados para assumir suas funções enquanto coordenador pedagógico.

A concepção de formação continuada assumida pela Política de Formação, embora esteja explícita nos documentos, não é compreendida e apropriada da mesma forma nas 80 escolas que o CEFAPRO-Rondonópolis acompanha. O que significa a “não compreensão da política de formação”? Quais as concepções de formação continuada dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa: professores de História, coordenadores pedagógicos, formador e coordenador do CEFAPRO?

A compreensão da política de formação é avaliada segundo as características que as escolas apresentam na elaboração e efetivação da Sala de Educador, enquanto espaço de formação continuada em serviço. A compreensão da política se manifesta num conjunto de indicadores. Os indicadores são: elaboração do projeto pelo coletivo da escola, participação do diretor na formação continuada, demandas de formação relacionadas às dificuldades de ensino e aprendizagem, a existência de prática de acompanhamento e avaliação do projeto Sala de Educador. Quanto maior o número de indicadores que se aproximam da concepção assumida na política de formação, maior a compreensão da escola sobre a formação continuada, e o contrário também é verdadeiro, quanto menor a presença dos indicadores, menor a compreensão.

Compreender é um ato individual. Ainda que seus desdobramentos perpassem o coletivo da escola, a concepção de formação de cada indivíduo é única, e se estabelece com as trajetórias pessoais e profissionais na construção de sua identidade docente e também nas diversas funções e cargos em que atuam. Assim sendo, apresento as concepções de formação continuada de alguns dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa: coordenador de formação, professores de História, coordenador pedagógico.

O coordenador de Formação do CEFAPRO expressou sua concepção de formação e como esta influencia na forma como são conduzidos os trabalhos no CEFAPRO de Rondonópolis da seguinte forma,

Bem, esta é uma visão minha. Tanto da formação como dos outros encontros de formação. Alguns internalizaram os princípios da formação, de uma forma que eu, (...), não comungo. Por exemplo, oficinas. Desde que eu assumi aqui, a coordenação eu tento não pensar nessa prática oficineira. E, muitos CEFAPROs fazem. Dar uma oficina de História. Não pensar a formação só a partir das oficinas. Eu vejo isso, mas essa é uma visão minha. A partir dos diálogos que a gente tem nas formações e de algumas socializações que a gente faz. Eu penso que alguns CEFAPROs tem um caráter ainda de oficinas... que não é que eu discordo. Mas, oficinas por oficinas não dá conta. A formação continuada é ajudar o professor a pensar. Primeiro quem é o aluno

dele e depois ajuda-lo a pensar sobre a própria prática dele. Como eu ensino? Para mim se a gente conseguir isso. Ele saber quem é o aluno e quem é ele enquanto profissional. Esta de bom tamanho. (Antunes coordenador de Formação CEFAPRO, 2015)

Em sua narrativa, Antunes utiliza expressões como: *pensar a prática, profissional, não pensar a prática oficinaira*, que convergem com o documento “Política de Formação dos Profissionais da Educação básica de Mato Grosso (2010)”. A concepção de formação do coordenador de formação parte do princípio da autorreflexão docente que se põe a questionar: Para quem ensina? E como ensina? A formação nesta perspectiva parte de dois princípios: o primeiro de natureza social e o segundo de natureza metodológica.

O princípio social é identificado quando o professor no período de sua formação põe-se a questionar: qual a finalidade da educação escolar na sociedade atual? Quem são os meus alunos? O segundo princípio, a que denomino de metodológico, é identificado no autoquestionamento docente: como eu ensino? Não se trata de “dar uma oficina de História”, ou seja, ensinar o professor técnicas para que o mesmo reproduza em suas aulas. Formar é ensiná-lo a pensar, é deslocá-lo de sua zona de conforto, é se pôr em movimento.

Para Placco e Almeida (2006, p. 79), “Quanto mais comprometido politicamente com a educação, mais o professor se aperfeiçoa e quanto mais vinculado afetivamente ao aluno, mais conteúdo ele pode trazer para a relação ensino aprendizagem”. A formação continuada nessa concepção se põe em sincronicidade com as dimensões políticas e afetivas do trabalho docente.

Na narrativa dos professores de História há uma concepção de formação continuada vinculada ao aluno. Para os professores, a formação continuada é necessária, diante da necessidade de o aluno aprender. Sobre essa necessidade de formação continuada, as professoras Rosa e Sara declaram que

Formação continuada é você estar sempre estudando. Mas, no caso do programa de governo na escola, seria uma forma mais sistematizada de estudo. Onde existem alguns critérios de temas elencados dentro da escola. E a partir destes temas nós vamos montando o nosso estudo. O ideal seria isso. Muitas vezes até foge devido às circunstâncias do cotidiano da escola. O professor estar atento às necessidades dele e da escola e estar em constante formação, de estudo, de busca de conhecimento que seria autodidata. E não estar esperando essa formação como exigência do sistema educacional. Mas, estar em constante busca para estar atendendo as suas necessidades que surgem com o cotidiano da escola e da própria necessidade do aluno, da rotina da sala de aula. (Professora Rosa, 2015)

Formação continuada é uma formação que vai no decorrer da sua formação universitária, a sua graduação, a sua especialização... Mas, ela se concentra mais quando você está atuando na educação. Quando você está ensinando. Aí, seria aquela formação aonde você vai construindo os conceitos, a partir das limitações que vão surgindo no dia a dia. Que é aquela formação onde você vai buscar, vai pesquisar onde você sente sua limitação ao lidar com o aluno, ao ensinar, ao transpor algum conteúdo. Então é uma formação contínua, todo o ano. E que pode ser bem eclética, conforme a clientela que você vai atender, conforme o aluno, o educando o anseio dele também. Tem ano que o aluno se interessa mais por um tema, outra turma se interessa por outro... diante das necessidades, você vai buscando mais formação. Um aprendizado contínuo mesmo. (Professora Sara, 2015.)

Para as professoras, a formação é um processo contínuo que se justifica a partir da necessidade do aluno e que perpassa também a sensibilidade política e ética, condição para que se percebam no mundo e enquanto docente. A formação continuada busca aprimorar os conhecimentos e atividades dos professores para ampliar os horizontes de alunos que vivem sob circunstâncias muito complexas, e muitas vezes caóticas do ponto de vista sócio cultural e econômico.

Para Fullan (1993), a formação continuada “significa construir um novo conceito de desenvolvimento profissional, no qual o termo passe a significar aprendizagem contínua dos docentes, para que eles ofereçam a seus alunos um ensino sempre melhor”. O professor sente a necessidade de estar continuamente em busca de novos conhecimentos. A busca é uma característica marcante na fala das duas professoras entrevistadas. A mesma postura não se apresenta em todas as professoras pesquisadas.

Acompanhar e subsidiar este novo alunado que possui características e condições socioculturais diferenciadas exige uma nova postura dos educadores. A educação brasileira, assentada nos ideais de uma sociedade capitalista, tem exigido das escolas e, especialmente dos professores, novas atitudes que demandam mudanças efetivas na formação docente, gerando, muitas vezes, certa angústia nos educadores.

Lima (2001) argumenta

Existe a preocupação de produzir um novo tipo de homem que possa servir aos avanços de uma sociedade tecnológica, a qual exige modelos de ensino que produzam cidadãos autônomos, independentes, decididos. A busca desses requisitos considerados fundamentais pela lógica produtiva vem afetando o trabalho do professor que se depara, entre outros aspectos, com a fragilidade de sua formação. (LIMA, 2001, p. 40)

Nas duas narrativas é possível identificar uma convergência de ideias que reafirmam a formação continuada como um processo individual. Expressões como “*autodidata*”, “ *você vai buscar, vai pesquisar*”, “*não estar esperando essa formação como exigência do sistema educacional*”, utilizadas pelas professoras, evidenciam que a formação assume um caráter pessoal. O que é posto na política de formação será apropriado ou rejeitado de acordo com as características de cada professora, segundo os seus critérios e saberes.

As professoras são adultas em formação, envolvidas em suas realidades, atuando em contextos diversificados. A professora Rosa atua em uma escola do Ensino Médio e é professora apenas nas turmas de terceiro ano e, portanto, jovens concluintes desta etapa escolar. A professora Sara atua no Ensino Fundamental com alunos de 6º ao 9º ano. As dimensões: cognitiva, afetiva, social, sensível, cultural e ética são exigidas de diferentes formas conforme os níveis de ensino em que atuam.

As turmas em que atuam as professoras são os contextos de que decorrem suas necessidades e busca pelo saber. Essa busca sustenta a atribuição de significados e sentidos aos conhecimentos acessados. Está ainda relacionado a essas experiências, o objeto a ser aprendido, o que pode desencadear ou não a escolha por aprendê-lo. Nesse sentido, a formação é “um processo de formação identitária”.

Placco e Souza (2006) sintetizam

Essa condição de aprendiz envolve subjetividade, memória, metacognição, a História de vida pessoal e profissional, amalgamadas nos e pelos saberes e experiências vividas pelos professores em sua formação docente. Trata-se, portanto, de um processo de formação identitária. (PLACCO e SOUZA, 2006, p.21)

A construção da identidade docente sustenta e sintetiza a forma como se compreende a formação dos professores de História no contexto da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica em Mato Grosso. A formação identitária é um processo de construção e desconstrução, formação e deformação, um movimento em que o docente assume formas identitárias, via processo de identificação e não identificação com as atribuições que lhe são dadas por si mesmo e pelos outros com quem se relaciona. Segundo Dubar (1997) citado por Placco e Almeida (2006, p. 21)

O que caracteriza o processo de construção de formas identitárias é uma tensão constante entre atribuição e pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos

que somos, como nos definimos e nos identificamos. No caso do professor, esta questão assume grande relevância, se pensarmos no que se tem atribuído à função docente, à prática do professor, à sua formação e à sua responsabilidade nos resultados das aprendizagens dos alunos. (DUBAR, 1997 *apud* PLACCO e ALMEIDA, 2006, p.21)

Não é possível conceber a formação continuada, principalmente do adulto professor, sem considerar seu processo de formação identitária que se articula com as concepções políticas de formação docente.

Os professores de História também veem a formação como oportunidade de adquirir conhecimentos que os auxiliarão na prática pedagógica. Os processos formativos, fomentados no ambiente escolar, como também na universidade, são percebidos como formas de compartilhar os saberes e as experiências adquiridas no exercício da docência. Como afirmam os professores de História e coordenadores pedagógicos entrevistados.

A formação continuada é estar sempre buscando aprimorar o que eu já conheço. Eu penso que a formação continuada perpassa por cursos, a pós-graduação: mestrado, doutorado... E, até mesmo as reuniões que a gente poderia ter na escola: como a sala do professor. Ser aproveitada nesse sentido. Porque infelizmente na teoria é uma coisa e na prática é outra. (Ana professora de História-escola E4, 2015)

É um momento que nós temos de nos capacitar, trocar experiências com os colegas. E, é muito importante que a gente tenha este momento de estudo. (Laura coordenadora pedagógica-escola E2, 2015.)

Formação continuada é um espaço onde os professores se reúnem para aprender, discutir sobre as questões educacionais. (Maria professora de História-escola E3, 2015.)

Formação continuada é uma espécie de aprimoramento do professor. Algumas novidades do cotidiano, do mundo que esta sendo trazido para ser discutido na hora atividade do professor. Não é uma reciclagem, por que quem recicla é lixo. Mas, é um aprimoramento de nosso trabalho em alguns aspectos. (Nildo professor de História-escola E2, 2015.)

A formação continuada que a gente busca é sempre estar se aperfeiçoando. Porque, já faz tempo que se formou. Então, é estar aperfeiçoando. Coisas novas, novos recursos, novos métodos, melhorar o conhecimento. (Iza professora de História-escola E4, 2015)

Nos depoimentos dos professores, o conceito de formação se converge em momentos e espaços coletivos que priorizam o compartilhamento de experiências e o diálogo. No coletivo, portanto, os sentidos construídos com base nas experiências de cada um circulam e conferem ao conhecimento novos significados – agora partilhados. A dimensão coletiva das

situações de formação não implica em perda da identidade e de papéis no grupo. Para cada participante que expõe suas ideias e dilemas para a discussão estará vinculado à autoridade e legitimidade prévia que ele detém perante o grupo. Correia (1997 *apud* GIOVANNI, 2003, p. 215) reconhece que “A formação como um espaço de intervenção nos coletivos de trabalho é, também, um espaço de reconstrução das identidades pessoais e sociais e de descoberta de novos sentidos para a profissão – entre eles, a (re)significação do magistério grupal”.

O esforço reflexivo empreendido por todos os profissionais envolvidos nessas situações é, sem dúvida, individual. A demanda perseverança necessita de apoios e as situações de formação são tanto mais efetivas, quanto mais coletivas e solidárias puderem ser.

Aprender supõe aceitar que não se sabe tudo, ou que se sabe de modo incompleto ou impreciso ou mesmo errado, o que é doloroso. Aprender relaciona-se ainda ao prazer de descobrir, de criar, de inventar e encontrar respostas para o que se está procurando, para a conquista de novos saberes, ideias e valores.

As concepções presentes no documento que institui a política de formação em Mato Grosso e as entrevistas dos professores de História encontram-se mais frequentemente abordadas como instrumento de “capacitação”, “aperfeiçoamento” e “atualização” nas entrevistas dos professores. Monteiro (2015) fundamentada nos estudos de Rodrigues (2004) e Marin (1995) afirma que a formação pensada enquanto “atualização” constitui um conceito que, em suas origens, está ligada a cursos de curta duração que perduraram na década de 1980, como modalidade de formação continuada ofertada pelas redes de ensino a seus professores.

A formação enquanto atualização está relacionada a um modelo conservador, como descrevem Prada et al, (2010)

Pautava em inúmeras ações de “capacitação, reciclagem, treinamento”, entre outras, que pretendiam melhorar a qualidade da educação, a alfabetização e o acesso aos produtos industriais e tecnológicos, além da formação de mão de obra qualificada. Nesse contexto, a formação de professores, a atualização ou a formação permanente foi-se constituindo num produto de consumo, inicialmente ofertado pelo Estado [...] aos poucos foi passando a ser demandada e adquirida pelos próprios professores. (PRADA, FREITAS e FREITAS, 2010, p. 372)

Com o propósito de preparar os docentes para “um determinado manejo ou técnica” esse modelo de formação não contribui para o desenvolvimento profissional, visto que desconsidera os saberes e a opinião dos envolvidos. A formação, enquanto instrumentalização

da prática pedagógica, pode estar associada ainda a propostas formativas pautadas no modelo da racionalidade técnica, traduzidas pela aquisição e acúmulo de teorias científicas a serem aplicadas conforme as necessidades que surgem no processo de ensino. Fundamentada nesse pensamento, a atividade docente se reduz à “solução instrumental de problemas mediante aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica” (CONTRERAS, 2012, p. 101)

Gómez (1992), ao discutir a formação orientada pelo modelo da racionalidade técnica, afirma que, durante um longo período, as ações formativas se fundamentavam numa concepção “linear e simplista” de formação. Os processos de formação compreendiam dois componentes, sendo eles: “um componente **científico-cultural**, que pretende assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar; um componente **psicopedagógico**, que permite apreender como actuar eficazmente na sala de aula”. (GÓMEZ, 1992, p. 98, grifos do autor)

Em suma, embora se considere o papel da formação docente enquanto propostas formativas que devem contemplar estudos e reflexões que promovam o desenvolvimento profissional dos educadores, permitindo sua atuação de maneira responsável e autônoma, os professores evidenciam em suas concepções uma formação ainda baseada em modelos da racionalidade técnica, o que se manifesta no uso de expressões como: capacitar, aprimoramento, treinamento.

Concepções arraigadas no modelo da racionalidade técnica indicam a dificuldade da efetivação de uma formação baseada nos princípios da reflexividade e da análise de suas práticas enquanto subsídio dos estudos de formação. Outro aspecto que carece de análise mais profunda, que emergiu dos depoimentos dos professores, é a relação da formação continuada não apenas no espaço escolar, mas também, na frequência à pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) como instâncias e modalidades de continuidade da formação docente, e que não estão diretamente relacionados à prática docente. Fazem parte de um contexto mais amplo e especializado da construção do saber docente.

2.2 Operacionalização e Organização da Política de Formação em Mato Grosso: o CEFAPRO

Na gestão do governador Dante de Oliveira e do Secretário de Educação Fausto de Souza Faria, foi sancionado o Decreto nº 2007 que propunha a efetivação da política de formação dos profissionais da educação básica em Mato Grosso no dia 29 de dezembro de 1997 e instituiu a criação dos três Centros de Atualização e Formação do Professor (CEFAPRO): Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino. Após dois anos, os centros passaram dos três iniciais para doze e em 2009 totalizaram 15 centros (v. Figura 2).

A criação dos CEFAPROs seguiu uma estratégia logística de localização, considerando características geográficas, a dimensão territorial do Estado de Mato Grosso e suas características micro regionais. A distribuição dos centros em várias microrregiões do estado objetiva diminuir as distâncias físicas e simbólicas entre a SEDUC-MT e as escolas.

As distâncias físicas são enormes em um estado que não conta com todas as suas estradas pavimentadas e em boas condições de tráfego. Muitas rodovias não pavimentadas se tornam áreas quase intransponíveis na chamada “época das águas” devido à formação de imensos atoleiros e queda de pontes. As distâncias possibilitam as escolas, mesmo subordinadas às normativas e legislação estadual sobre o funcionamento e organização das atividades escolares, estabelecerem “casos de exceção”. Os casos de exceção são particularidades da cultura escolar, bastante comuns em escolas localizadas ao norte de Mato Grosso. A maioria das escolas que apresentam esses casos são escolas rurais, escolas quilombolas, e principalmente escolas indígenas.

Figura 2: Localização e Expansão dos Polos CEFAPRO em Mato Grosso 2008

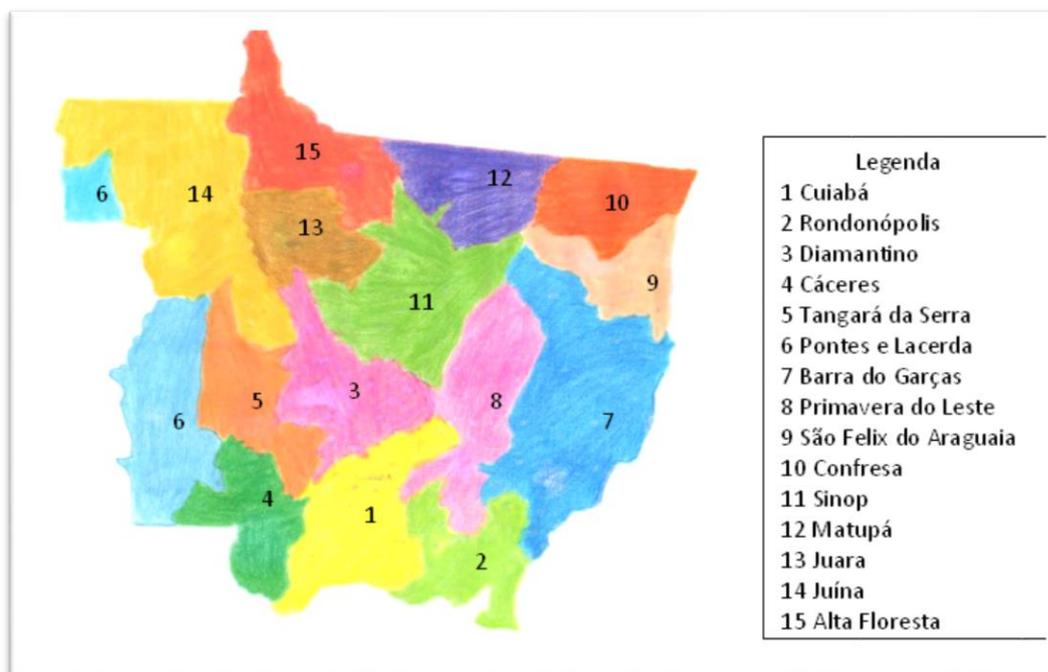


Fonte: SEDUC-MT

Atualmente, há 15 polos dos CEFAPROs (ver.Figura 2), envolvendo 142 municípios e 686 escolas, que atendem a mais de 15.000 professores, entre efetivos e contratados. Os centros congregam vários cursos de formação continuada por eles organizados e também atividades provenientes de parcerias estabelecidas com o MEC, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

Os CEFAPROs se expandiram dos três centros iniciais nas cidades Polo de Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino (criados em 1998), para os atuais quinze centros distribuídos em polos estratégicos do ponto de vista da logística de influência. Estratégico porque a dimensão territorial de Mato Grosso dificulta a locomoção dos formadores e professores por longas distâncias. As estradas são precárias e várias cidades da região norte do estado permanecem isoladas no período de chuvas em virtude do ciclo de cheia das águas dos rios, queda de pontes e atoleiros em rodovias ainda não pavimentadas.

Figura 3: Mapa de localização dos Polos CEFAPROs a partir de 2009



Fonte: Agenda Superintendência de Formação 2012

A criação do CEFAPRO foi inspirada na experiência exitosa do CEFOR¹⁶ (Centro de Formação Permanente dos Professores) um grupo de estudo criado por professores da Escola

¹⁶ Cf. Rodrigues, Sílvia de Fátima Pilegi. Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da autonomia professoral à prescrição da política estatal, 2004. Tese de doutorado.

Estadual Sagrado Coração de Jesus do município de Rondonópolis-MT que tinha por objetivo formar o professor pesquisador de sua própria prática, tomá-la como objeto de investigação, reflexão, crítica e mudança.

Autonomia, flexibilidade e trabalho em conjunto foram as ideias bases no documento de criação do CEFAPRO, ideias expressas nos objetivos que apontam dois eixos de ação conforme consta da Portaria nº 02/98/SEDUC-MT

A formação continuada de professores necessária para aprimorar a qualidade da prática docente, trabalhando conteúdos que expressem as necessidades do processo ensino aprendizagem, através de decisões compartilhadas, reflexão da prática e pesquisas educacionais;

A necessidade de implementar a Política de Formação de Leigos, através do fortalecimento da sua autonomia, habilitando-o em nível de ensino-médio, em programas especiais, possibilitando-lhe maior segurança no processo de construção do conhecimento. (MATO GROSSO, 1998a, p. 8)(sic)

A formação continuada em serviço sempre esteve presente como pauta das ações e políticas para a formação dos professores da rede pública estadual de Mato Grosso e, embora a “reflexão da prática” sempre estivesse presente nos discursos e documentos, não significou uma efetiva “teorização da prática de ensino” nas diversas modalidades e disciplinas do currículo da Educação Básica. Os professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e no Ensino Médio estiveram ausentes das políticas de formação docente que tinha se concretizado na criação dos CEFAPROs exceto os professores de Língua Portuguesa e Matemática que foram contemplados pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR).

Pelas Portarias citadas, as finalidades específicas do centro eram: formação continuada de professores da rede pública de ensino; formação do professor leigo em exercício da rede pública de ensino e desenvolvimento de outros projetos de formação de profissionais da educação mediante convênios. Para atender essas finalidades foram selecionados professores formadores para atuarem em áreas específicas, conforme definido pelo Edital 001/98 que regulamenta a seleção dos profissionais que irão compor o Quadro de docentes dos Centros de Formação: “Metodologia de Ensino; Alfabetização e Literatura Infantil; Fundamentos da Educação; Práticas pedagógicas e Pesquisa Educacional; Língua Portuguesa e Redação;” (MATO GROSSO, 1998a, p. 2).

Nota-se a ausência de uma política direcionada à formação dos professores especialistas, ou seja, professores das disciplinas dos componentes curriculares de História, Geografia, Biologia, Filosofia, Sociologia, Química, Física e Matemática, e que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Observa-se que os professores de História não fizeram parte das ações dos CEFAPROs desde sua criação em 1998 até os anos de 2007. A partir de 2007, houve o primeiro processo seletivo para professor formador nas disciplinas de Geografia, História, Biologia e/ou Ciências. Os professores dessas disciplinas deviam atender a crescente demanda por formação continuada dos professores especialistas atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental. As mudanças são identificadas ao longo da História dos CEFAPROs e fazem parte de sua identidade institucional, como consta no documento Política de Formação em Mato Grosso (2010a, p. 21): “Historicamente o foco dos CEFAPROs foi o Ensino Fundamental (Escolas Organizadas em ciclos de Formação Humana – 1º, 2º e 3º ciclos) e, gradativamente, estão estendendo o atendimento para o Ensino Médio e demais modalidades”.

Em 1998, os professores selecionados para atuarem como formadores nos CEFAPROs deveriam ofertar cursos de formação continuada para os professores atuantes no Ensino Fundamental. Os professores que participavam desses cursos não faziam suas inscrições conforme interesse pessoal/profissional, pois eram matriculados conforme as necessidades da unidade escolar na qual atuavam, conforme institui o documento “Centro de Formação e Atualização do Professor” (1998)

1 Só poderá frequentar o Centro de Formação e atualização do Professor o Docente que pertencer à rede pública estadual de ensino e estiver atuando no nível em que o Centro oferecer os programas.

2 O professor não poderá inscrever-se individualmente no programa, uma vez que o curso é para fortalecer o projeto político-pedagógico da escola. A sua inscrição far-se-á pela unidade escolar, juntamente com o quadro docente que frequentará o curso.

3 O professor se comprometerá a ser assíduo no curso que o centro oferecer, bem como se responsabilizará em executar os projetos, pesquisas e trabalhos que serão cobrados no desenvolvimento das atividades regulares do programa.

4 O docente participará do curso no período de sua hora-atividade, comprometendo-se em realizar, na sua escola, posteriores discussões dos temas abordados no Centro, em reuniões pedagógicas estabelecidas para este fim. (MATO GROSSO, 1998a, p. 25)

O documento evidencia que a formação continuada era concebida como a frequência em cursos e programas ofertados nos centros, sendo as pesquisas, projetos e

trabalhos atividades regulares que deveriam ser “aplicadas” nas escolas pelos cursistas. Era responsabilidade dos cursistas repassar as atividades aprendidas nos cursos em suas escolas de origem, ou seja, os professores selecionados e/ou indicados para participarem dos cursos de formação deviam ser multiplicadores da formação nas escolas em que atuavam.

O documento estabelece alguns critérios para a inscrição dos professores como cursistas, “atuar no nível em que o centro oferecer o programa”. Isto significa que só poderiam frequentar os cursos professores com formação em Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática, uma vez que os cursos ofertados eram Alfabetização, Metodologia do Ensino de Matemática, Redação e Língua Portuguesa.

De 1998 aos dias atuais, constata-se várias mudanças nos centros que refletem as mudanças teóricas da formação continuada, bem como os objetivos e estratégias da política de formação para os professores da rede pública do Estado de Mato Grosso. Algumas dessas mudanças se encontram na Tabela 03: “Quadro Comparativo do CEFAPRO (1998 e 2010)”. O quadro foi elaborado a partir da análise dos documentos: “Centro de Formação e Atualização do Professor – que cria e institui os CEFAPROs – datado de 1998” e “Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – que estabelecem as diretrizes da formação inicial e continuada dos Profissionais da Educação da rede estadual em Mato Grosso – publicado em 2010, mas elaborado desde 2004”.

Tabela 7: Quadro Comparativo CEFAPRO (1998 e 2010)

	1998	2010
Concepção de Formação	Apresenta a “concepção prático-reflexiva” como tendência pedagógica atual. Contudo, tem suas ações subsidiadas pela perspectiva tecnicista.	Concepção de formação como uma ação de valorização e construção da identidade profissional. Entendida como um <i>continuum</i> de desenvolvimento ao longo da vida tendo como pressuposto teórico o conceito de professor reflexivo.
Objetivos do Centro	Formação Continuada, como forma de atualização docente, efetivada na hora-atividade, em reuniões, palestras e cursos que promovam discussão, reflexão, pesquisa da/na prática, com vistas ao seu redimensionamento num projeto coletivo da escola; Formação do professor não habilitado, capacitando-o no período de férias, na cidade-polo mais próxima de seu município; Desenvolvimento de programas de formação pedagógica para outros profissionais da educação, através de projetos específicos.	Acompanhar, orientar e realizar as intervenções necessárias à implementação da Política de Formação nas escolas; Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede; Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas; Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas; Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território matogrossense; Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais;
Estrutura do Centro	Estrutura física: Amplo salão para a realização de palestras e cursos, além de espaços para as oficinas pedagógicas, laboratórios, aulas práticas e bibliotecas; Estrutura Humana: corpo docente habilitado nas áreas pertinentes às atividades que o centro desenvolverá; Secretário, coordenador de formação e diretor (a).	O documento de 2010 não faz referência à estrutura física do centro, apenas aos profissionais que o compõem: professor formador, coordenador de formação, secretário (a), diretor (a), técnico administrativo educacional
Professores Formadores (Habilitação)	Pedagogia, Língua Portuguesa e Matemática.	Pedagogia, Letras (Português e Inglês), Educação Física, Matemática, Química, Física, Biologia, História, Geografia e para as modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação do Campo).
Perfil do Professor Formador	Professor da rede estadual efetivo e com experiência comprovada de pelo menos 03 anos.	Deve ser um pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação; Deve ter domínio da área do saber que orienta domínio da área pedagógica, conhecimento das teorias de formação continuada, autonomia intelectual, criativo, autodidata;
Estratégias de Atuação do Centro	Formação de Professores na modalidade Normal em cursos modulares; Cursos de formação continuada na área de alfabetização, metodologia de ensino, língua portuguesa, redação e matemática; Oficinas, palestras e programas em parceria com as IES e o MEC;	Acompanhamento dos Projetos de formação Continuada específicos do centro e programas e projetos de parcerias com o MEC; Criar e Coordenar Grupos de Estudo por área do conhecimento, privilegiando práticas interdisciplinares; Acompanhar, orientar, avaliar e emitir parecer no Projeto Sala de Educador;
Atividades desenvolvidas pelo Professor formador	Regência na formação continuada, atuar em programas de formação, assessorar e desenvolver projetos de formação junto às escolas;	Orientar e colaborar com a elaboração do projeto Sala de Educador; Analisar e emitir parecer para a autorização do desenvolvimento e cancelamento dos certificados do projeto Sala de Educador; Esclarecer acerca da metodologia do PSE e subsidiar as necessidades teórico-metodológicas dos grupos; Orientar e avaliar as ações de formação; Elaborar relatórios de acompanhamentos e analisar relatórios de projetos;
Bases Teóricas e Legais Citadas	LDB 9394/96; NÓVOA (1992); PIMENTA (1994a, 1994b, 1994c); SACRISTAN (s/d); FAZENDA (1991); FUSARI e CORTESE (1989).	LDB 9394/96; Lei 11494/2007; Decreto 6755/2009; Decreto 2007/1997; FUSARI e RIOS (1995); Ibernón (2010); NÓVOA (1992); Garcia (1999); Monteiro (2010) e Néder (2008).

Pela análise do quadro acima que apresenta dados do documento de criação do CEFAPRO em 1998 e do documento de 2010 sobre a “Política de Formação em Mato Grosso”, constata-se que ao serem criados, paulatinamente foram ampliados, a finalidade e as estratégias de atuação dos centros foram sendo alteradas. Essas alterações podem ser identificadas na concepção de formação continuada, que cada vez mais se aproximou dos referenciais teóricos e do conceito de professor reflexivo, e ainda da mudança do *locus* de formação do centro para a escola.

Ao longo dos 12 anos de intervalo, entre o primeiro e o segundo documentos, a concepção de formação permaneceu ancorada no conceito do professor reflexivo, tendo ainda como referências o mesmo autor dos finais dos anos de 1990, António Nóvoa (1992). A base legal que justifica a Política de Formação e a institui é, inicialmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação promulgada em 1996. Com o passar dos anos, foram sendo incorporadas a Lei nº 11494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e o Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O documento de 1998 faz referência à formação inicial como responsabilidade do centro e à justificativa para a sua criação. Ao longo dos anos, a formação inicial passa a não ser mais atribuição dos CEFAPROs, deslocando-se para as IEs com as parcerias entre a SEDUC-MT-MT e as Universidades Públicas e Privadas em Mato Grosso (UFMT, UNEMAT, UNIC e UNIVAG) para formação de todos os professores da rede que ainda não possuíam curso de licenciatura na disciplina em que atuavam. Sendo assim, os objetivos dos centros deslocaram-se da formação inicial para a formação continuada e em serviço.

Apenas o documento de criação (1998) menciona as características físicas (quantidade, tamanho e função) do espaço físico no qual os centros deveriam ser instalados.

O perfil do professor formador passou a ter maior definição ao longo da História do CEFAPRO, que passou de um professor habilitado na área de atuação estratégica com experiência de no mínimo três anos, para “um pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação, com domínio em sua disciplina de formação, da área pedagógica e com conhecimento das teorias de formação continuada, autonomia intelectual, criativo e autodidata”. A definição mais precisa do perfil do professor formador está relacionada às

mudanças e papéis que este profissional deve desenvolver no centro. Ele passou de “professor de professores” para um “produtor de conhecimentos”: diagnosticando as necessidades de formação em sua área/disciplina, propondo estratégias de formação e grupos de estudo e acompanhando as necessidades de formação dos professores das escolas indicando referências de leituras e intervenções didáticas (metodologias de ensino).

Assim como o perfil do formador, ampliou-se o número de vagas para professor formador, abrindo espaço para os professores habilitados em disciplinas fora da tríade inicial – Língua Portuguesa, Matemática e Pedagogia. A partir de 2009, os CEFAPROs passaram a ter formadores com habilitação em Língua Inglesa e Espanhol, Sociologia, Filosofia, História, Geografia, Educação Física, Química, Biologia, Física necessários para o acompanhamento e formação dos professores especialistas das escolas até então excluídos dos programas de formação continuada ofertados.

Os centros fortaleceram a gestão descentralizada de recursos materiais e humanos, consolidaram-se como centro de difusão das políticas públicas do estado na área da educação. Os professores atuantes como formadores no CEFAPRO se tornaram multiplicadores, fazendo repasses dos projetos governamentais, orientando, dando palestras, explicando as propostas, fazendo oficinas com cursistas e acompanhando os Projetos Sala de Educador das escolas nos municípios que integram cada polo.

As estratégias adotadas pelos centros eram a oferta de cursos modulares, palestras e oficinas, em sua maioria nas dependências do CEFAPRO. Acompanhamento e formação nas escolas eram raros, e quando ocorriam destinavam-se a formação geral e era organizado na modalidade palestra. Tais estratégias ocasionaram um gradativo distanciamento dos CEFAPROs às demandas de formação de vários professores, bem como das escolas.

Os professores passam a procurar por formação nos CEFAPROs com interesse particular pela busca de aperfeiçoamento em sua área de atuação, mas também, por cursos que ofertassem certificação. Os certificados eram necessários para a manutenção e/ ou conquista de maior pontuação ao final do ano para o professor, garantindo aos melhores pontuados a escolha das turmas/aulas e turnos nas escolas.

A criação de novos centros de formação e a diversidade de projetos e programas determinados pela SEDUC-MT-MT não assegurou uma maior e melhor interlocução com as

escolas, levando a um gradativo esvaziamento da participação dos professores na formação continuada. Como nos mostra os dados apresentados por Rodrigues (2007) em sua pesquisa.

Em 1998 havia uma proposta de oferecer um programa de formação continuada que atendesse as necessidades dos cursistas (...) do CEFAPRO de Rondonópolis. Isso se refletiu na participação dos professores, pois naquele ano se inscreveram 486, desse total permaneceram 377 ao longo do ano no projeto, perfazendo um total de 77,57% de concluintes.

Em 1999 foi ofertado uma variedade de cursos em consonância com a solicitação das escolas e os cursistas puderam se inscrever em mais de um curso ao longo do ano. Somando 1074 inscrições com um percentual médio de 70% de concluintes.

Todavia em 2000 (...) o CEFAPRO passou a executar os projetos e programas determinados pela SEDUC-MT, como o PCN em Ação e a Escola Ciclada. Isso repercutiu na participação dos cursistas que diminuiu consideravelmente, principalmente entre os professores de 5ª a 8ª séries (que estavam participando pela primeira vez). Os dados apresentados pelos professores formadores em 2000 não foram precisos. Mas, de modo

geral, a média de inscritos por turma foi de 35 cursistas (aproximadamente 452 inscritos) e a evasão foi expressiva, com turmas registrando índices superiores a 50% de desistentes (cerca de 285 professores frequentaram os cursos segundo os dados obtidos). (RODRIGUES, 2007, p. 20)

Os dados confirmam o distanciamento gradativo que o CEFAPRO foi tendo em relação às escolas e ao interesse dos cursistas. À medida que o Centro se aproximava dos “pacotes” de programas e projetos em parceria com o Ministério da Educação, ocorria maior distanciamento do contexto educacional das escolas atendidas, conseqüentemente, tornava-se menos atrativo para os professores da rede pública estadual. Tal constatação aparece em várias outras pesquisas sobre a formação continuada, como declara Oliveira (2008, p. 226) “as professoras destacam como um problema a distância muito grande entre o que aprendem nas palestras e cursos e a realidade cotidiana em sala de aula”. A insatisfação dos professores com cursos e palestras sobre formação continuada é ocasionada pelo descompasso existente entre o que esperam encontrar e o que efetivamente encontram.

Diante do esvaziamento crescente dos CEFAPROs e seu enfraquecimento como centro multiplicador das ações de formação continuada, em 2003, mudanças foram iniciadas. A maior mudança foi em decorrência da posse do novo governador eleito e seu plano de governo intitulado “Mato Grosso mais Forte”. Nesse plano, a proposta da Agenda Educacional

era um sistema educacional mais democrático e muitas das políticas do plano anterior se mantiveram e se fortaleceram. Isto porque, apesar da mudança, o governador mantinha em suas propostas de governo a continuidade dos programas e projetos do seu antecessor que o havia apoiado nas eleições.

Na agenda da Educação identificadas da letra A até a letra Z intitulado plano “Mato Grosso Mais Forte”, a política de formação é assim apresentada

G) Investir na formação continuada dos professores, articulada a um criterioso sistema de avaliação, ou seja, instalar um programa de avaliação que seja, ao mesmo tempo avaliação da qualidade do ensino ministrado, integrado a um sofisticado sistema programa de formação continuada. Em outras palavras, formar-se o professor continuamente e anualmente, ou bi-anualmente, efetua-se a avaliação dessa formação. Dessa forma juntam-se os processos formativos e avaliativos.

D) Criar um programa de qualificação de professores, mais ou menos nos moldes das Universidades Federais, ou seja, certo percentual de professores, por escola, pode estar sempre no processo de qualificação. (MATO GROSSO, 2002, p. 10)

Ao articular a formação continuada a um sistema de avaliação da qualidade de ensino, o governo do estado assume neste momento duas concepções que até então estavam apenas implícitas em suas políticas educacionais: primeiro, que a qualidade de ensino está relacionada à formação dos professores; em segundo, que para o estado a formação continuada está baseada na “performatividade¹⁷”, isto é, busca obter a melhoria da qualidade do ensino por meio da aplicação de avaliações que controlem e padronizam a ação docente.

O que se identifica nesta política de fortalecimento dos centros é que ela está orientada por uma concepção de docência que reatualiza a racionalidade técnica e considera o professor um técnico aplicador de conhecimentos produzidos por outros em outros espaços mais nobres e prestigiosos.

Em consonância com a Agenda da Educação, a SEDUC-MT criou, em 2003, a Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos profissionais da Educação (SDF). A SDF compunha-se da Superintendência Adjunta de Planejamento e Avaliação da Formação e

¹⁷ Ball, Stephen. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*, v.35, n126, p.539-564, set/dez. 2005.

da Superintendência Adjunta Execução de Formação. O objetivo da SDF era integrar e articular os programas e projetos existentes de formação continuada e as políticas de melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Ainda, em 2003, foi criado o Projeto Sala de Professor, já mencionado na introdução e que é analisado com maior profundidade no próximo capítulo.

2.2.1 O CEFAPRO - Polo Rondonópolis

O CEFAPRO é referência na política de formação continuada para os profissionais da educação do estado de Mato Grosso. De acordo com Aporta (2011), a atuação dos centros dá-se sob as diretrizes e as orientações da Superintendência dos Profissionais da Educação Básica da SEDUC-MT e são funções dos CEFAPROs: disseminar as políticas oficiais de educação do Estado de Mato Grosso, atendendo ao previsto na agenda política educacional, diagnosticar as necessidades, propor e apoiar ações formativas nas escolas da rede pública e mediar às necessidades de formação dos professores.

A tabela 8 mostra que o município de Rondonópolis concentra o maior número de escolas atendidas no polo, ou seja, 33 das 80 escolas. Das trinta e três escolas de Rondonópolis, trinta e uma são escolas urbanas localizadas no centro e nos diversos bairros da cidade e 02 são escolas rurais uma localizada em um distrito e a outra em uma vila rural distante 35 e 45 quilômetros respectivamente da sede do município.

Tabela 8: Escolas Atendidas por Município pelo CEFAPRO/Rondonópolis

Municípios	Distância de Rondonópolis	Escolas	
Alto Araguaia	185 Km	Escola Arlinda Pessoa Morbeck Escola Carlos Hugueneu Escola Maria Auxiliadora Escola Onecidio Manoel de Rezende	
Alto Garças	130 Km	Escola Ytrio Correa Escola Deputado Oscar Soares	
Alto Taquari	235 Km	Escola Irigaray Filho	
Araguainha	240 Km	Escola Rui Barbosa	
Dom Aquino	100 Km	Escola Deputado Emanuel Pinheiro Escola Prof Rubens da Cruz Pereira	Escola Dom Aquino Escola São Lourenço
Guiratinga	115 Km	Escola Luiz Orione Escola Santa Terezinha Escola Augusto de Moraes Escola Estevão de Mendonça	Escola Garça Branca Escola Pedro Ferreira Escola D. Maria de Lourdes Fragelli
Itiquira	140 Km	Escola Bonifácio Sachetti Escola D. Aquino Correa	
Jaciara	85 Km	Escola Francisco Araújo Barreto Escola Antonio Ferreira Sobrinho Escola Francisco Soares de Oliveira Escola Milton da Costa Ferreira Escola São Francisco	Escola Prefeito Artur Ramos Escola Celestino Correa da Costa Escola Marechal Rondon Escola Santo Antônio
Juscimeira	65 Km	Escola Antônio José de Lima Escola Campos Sales Escola Santa Elvira Escola Santo Antônio de Pádua	Escola Senador Filinto Müller Escola D. Wunibaldo Escola João Matheus Barbosa
Pedra Preta	25 Km	Escola Prof. ^a Ivonne Tramarim de Oliveira Escola São Pedro Apóstolo	Escola Dez de Dezembro Escola Treze de Maio
Rondonópolis	Sede	Escola Adolfo Augusto de Moraes CEJA Alfredo Marien Escola Amélia de Oliveira Silva Escola Andre Antonio Maggi Escola Antônio Guimarães Balbino Escola Carlos Pereira Barbosa Escola D. Wunibaldo Talleur Escola Daniel Martins de Moura Escola Domingos Aparecido dos Santos Escola Elizabete de Freitas Magalhães Escola Emanuel Pinheiro Escola Eunice Souza Santos Escola Francisca Barros de Carvalho Escola Joaquim Nunes Rocha Escola José Moraes Escola Sete de Setembro Escola Silvestre Gomes Jardim	Escola José Rodrigues dos Santos Escola José Salmen Hanse Escola La Salle Escola Lucas Pacheco de Camargo Escola Major Otávio Pitaluga Escola Marechal Dutra Escola Maria de Lima Cadidé Escola Maria Elza Ferreira Inácia Escola Odorico Leocádio Rosa Escola Pindorama Escola Ramiro Bernardo Silva Escola Renilda Silva Moraes Escola Sagrado Coração de Jesus Escola Santo Antônio Escola São José Operário Escola Sebastiana Rodrigues de Souza
São José do Povo	40 Km	Escola Ludovico Vieira Camargo Escola Wellington Flaviano Coelho	
São Pedro da Cipa	56 Km	Escola Irmã Miguelina Corso	
Tesouro	160 Km	Escola Arnaldo Estevão de Figueiredo Escola Filinto Müller Escola XV de Outubro	

Fonte: CEFAPRO/Rondonópolis 2015

O CEFAPRO de Rondonópolis é responsável pelo acompanhamento da elaboração, execução e avaliação do Projeto Sala de Educador em todas as escolas da rede estadual dos 14 municípios que compreendem o seu polo, por meio do professor formador responsável por um número de escolas distribuídas de acordo com a quantidade de professores formadores do centro. Cada um destes procura acompanhar semanalmente a Sala de Educador das escolas

pertencentes à sede do município polo, em articulação com o coordenador pedagógico. Nas demais escolas, o acompanhamento é feito mensalmente, ou bimestralmente, com a presença do formador e semanalmente por meio de comunicação via telefone e correio eletrônico (e-mail). Os professores formadores enfrentam várias dificuldades para a efetivação do acompanhamento da Sala de Educador. Tais dificuldades são: a existência de duas escolas sob a responsabilidade de um mesmo formador que realiza seus encontros de formação no mesmo dia e horário, impossibilitando ao formador o acompanhamento frequente da Sala de Educador e a falta de diárias e/ou do carro oficial para o deslocamento do formador às escolas fora da sede.

De acordo com o Parecer Orientativo nº 02/2009, “o papel dos CEFAPROs para implantação e implementação do Projeto Sala de Educador é, impreterivelmente, o de orientar, aprovar, intervir e avaliar os projetos elaborados pelas Unidades Escolares”. Das atribuições dos CEFAPROs

- Orientar a elaboração dos projetos;
- Aprovar, acompanhar e avaliar a execução do Projeto Sala de Professor em cada unidade escolar;
- Realizar a formação dos coordenadores pedagógicos, articuladores, coordenadores de cada unidade escolar;
- Realizar formação com grupos específicos de professores, na unidade escolar, de acordo com as dificuldades que ainda não foram dirimidas pelo grupo, após trabalho entre os professores e o coordenador pedagógico;
- Elaborar cronograma de formação em atendimento às escolas, a partir das necessidades elencadas em seu Projeto Sala de Professor;
- Chancelar os certificados e declarações (GESTAR) da participação dos professores no Projeto Sala de Professor;
- Articular com a assessoria pedagógica dos municípios, ações que visem à efetiva implantação e implementação do Projeto Sala de Professor;
- Formar, assessorar e orientar de acordo com a Política de Educação Estadual, a equipe gestora das Secretarias Municipais de Educação, em Cooperação Técnica com os Centros de Formação, as quais serão responsáveis pela implantação, implementação, acompanhamento e monitoramento do projeto Sala de Professor nas escolas municipais. (MATO GROSSO, 2009, p. 4)

Os centros têm um papel amplo na política de formação continuada e na efetivação do projeto Sala de Educador nas escolas. Além do processo de controle e avaliação, os CEFAPROs devem proporcionar à escola condições para que esta se constitua um ambiente de aprendizagem que possibilite ao professor a prática contínua de gerir sua formação individual e coletiva.

As ações de formação continuada realizadas pelo CEFAPRO/Rondonópolis são programadas anualmente e decorrem das demandas das escolas e da prioridade instituída pela SEDUC-MT. Conforme se observa no Projeto Político Desenvolvimento do CEFAPRO/Rondonópolis no ano de 2009.

Frente às políticas públicas de educação da SEDUC-MT e da SUFP, as ações programadas deverão centrar-se nos eixos norteadores com grandes perspectivas de mudanças educacionais e por meio da formação levar o entendimento da proposta da SEDUC-MT e, conseqüentemente, conquistar mudanças no percurso do fazer pedagógico e dos resultados da aprendizagem. Ainda demanda muitos estudos no que se refere aos eixos norteadores em função da nova propositura de organização de escola vigente, que é a Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana; do tempo para o Ensino Fundamental que se estende para nove anos; das inovações e transformações tecnológicas; dos novos referenciais para a organização do currículo escolar no coletivo; a definição de uma proposta de ensino referenciada na matriz de habilidades e competências pautada nos descritores e que esta possibilite ao educando desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais, priorizando a formação e a informação. (CEFAPRO, 2009, p. 15)

As demandas de formação das escolas vão sendo definidas com base no que a SEDUC-MT considera prioritário no contexto geral da educação em sua rede de ensino. As informações sobre rendimento escolar, resistências da implantação do ciclo e a nova política curricular baseada em uma matriz de habilidades são identificadas como as grandes dificuldades da educação em Mato Grosso. As dificuldades passaram a ser o foco prioritário da formação continuada como se constata pelos estudos dos temas presentes nos Projetos Sala de Educador das escolas do CEFAPRO/Rondonópolis e que foram sintetizados na tabela 8.

Das quatro escolas analisadas, três têm como temática de estudo “Programa Curricular da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana do Estado de Mato Grosso”, a única escola que não contempla esse tema não o faz por que oferta apenas o Ensino Médio, e a organização curricular por Ciclo é para o Ensino Fundamental.

Tabela 9: Temas de Estudos Sala de Educador das escolas pesquisadas (2009)

Escola E1	Escola E2	Escola E3	Escola E4
Planejamento Jornada Pedagógica; Princípios e finalidades da avaliação; Formação Gestar I e II; Formação dos PCNs e Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Estudo do Programa Curricular da escola Organizada por ciclos de formação Humana do estado de Mato Grosso; Estudo de normativas e portarias oriundas da SEDUC-MT; Estudo da proposta do ensino fundamental de 9 anos; Avaliação Projeto Sala de Professor;	Avaliação da pré-escola um olhar sensível e reflexivo sobre a criança; Escola Ciclada de Mato Grosso; Pedagogia do afeto; Alfabetização e letramento; A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso; Diversidade cultural; Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência; Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo; Formação reflexiva de professores; Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar;	Fases do desenvolvimento Humano; Estrutura e funcionamento da escola organizada em ciclos de formação humana; Educação inclusiva; Educação ambiental; Diagnóstico dos problemas de sala de aula; Descritores constantes na Prova Brasil; Textos de diferentes gêneros; O processo de aprendizagem dos alunos e professores da EJA.	Novas diretrizes para a Sala de Professor; Discussão de alternativas para melhorar o baixo desempenho dos alunos; Discussão das áreas do conhecimento de ações necessárias com vistas a diminuir o índice de alunos com dificuldades em conteúdos básicos; Discussão de temas sobre educação: avaliação, currículo, gestão participativa; Estabelecimento de critérios e formas de avaliação da escola; Proposta pedagógica do ensino médio Integrado à educação profissional; História e perspectivas do ensino médio e técnico no Brasil; A reforma da educação profissional: considerações sobre alguns temas que persistem.

Fonte: Projetos Sala de Educador 2009

Os temas apresentados na tabela acima confirmam que as escolas organizam seus projetos de formação atendendo o que é expresso pela Secretaria de Educação e orientado pelo CEFAPRO/Rondonópolis e seus formadores. É possível classificar os temas da Sala de Educador de 2009 em gerais e específicos. Os temas gerais são aqueles voltados para situações abrangentes da educação. Nesta categoria se situam os seguintes temas:

- A escola organizada em ciclo de formação humana, ensino fundamental de nove anos, fases do desenvolvimento humano,
- A avaliação: princípios, finalidades e concepção, a avaliação da pré-escola, critérios e tipos de avaliação na escola;
- O currículo: parâmetros curriculares e orientações curriculares para o ensino médio;
- Modalidades do ensino: educação de jovens e adultos (EJA) e ensino médio integrado a educação profissional;

- Educação inclusiva, reformas educacionais e ensino médio;

Os temas específicos são aqueles voltados para situações particulares de cada escola e que se vinculam a um campo do conhecimento específico: História, Alfabetização, Geografia e Ciências da Natureza, entre outros. Os temas compreendidos nessa categoria são:

- Alfabetização e letramento;
- Diversidade cultural;
- Educação ambiental;
- Descritores constantes na Prova Brasil;
- Textos de diferentes gêneros;

A classificação dos temas neste estudo é compatível à utilizada pelas escolas na diferenciação de “temas gerais e temas específicos” no projeto Sala de Educador, como também na compreensão dos coordenadores e professores que delimitam os temas de estudo para o ano.

Em relação ao ensino de História, o CEFAPRO/Rondonópolis também focaliza sua ação no que institui a secretaria de educação para esta disciplina escolar.

CULTURA, um exercício que sempre subsidiou a criatividade humana para a confirmação de sua existência – Proposta para professores de História. A finalidade dessa sugestão é estabelecer grupos de estudo sistematizados que visem contemplar os eixos temáticos emanados da Secretaria de Educação de Mato Grosso, onde ocorra a sociabilização, apontamentos, através de conhecimentos significativos e com habilidades à prática pedagógica; na disseminação e implantação gradativa nos currículos escolares da Lei Federal 10.639/03, valorizando o ser humano enquanto sujeito ativo/criativo no meio no qual está inserido. Nos encontros, durante a execução da proposta, serão contemplados com preleções, filmes, pesquisas em bibliotecas e na internet, trabalhos em grupos, visitas, seminários para a sociabilização de conhecimentos, além da fala de pessoas, especialmente convidadas para discorrer sobre assuntos relacionados da propositura da SEDUC-MT. (CEFAPRO, 2009, p.34)

A proposta de formação para os professores de História tem como foco a efetivação da implantação da Lei 10.639/03 no currículo escolar. A promulgação dessa lei obriga a inserção nos currículos escolares de estudos referentes à História da África e Cultura Afro-Brasileira. A referida lei vem orientar algumas carências do currículo da disciplina História, antes centrado em narrativas etnocêntricas que construíram e reiteravam os estereótipos sobre os povos africanos e seus descendentes. Em 2006, essa mesma lei foi alterada pela Lei

11.645/2008, passando a incluir no currículo também a cultura indígena. Embora a cultura indígena tenha passado a constar obrigatoriamente do ensino nas escolas, este tema é ausente da formação continuada.

Considero indiscutível a importância das temáticas promulgadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/2008 no ensino de História. Questiona-se, entretanto, em que medida a demanda da SEDUC-MT nessas temáticas se articula com as demandas dos professores de História para quem a formação é dirigida? E mais, como se justifica essa demanda na Sala de Educador nas escolas atendidas pelo CEFAPRO/Rondonópolis? Uma vez que a própria secretaria de educação enfatiza, em suas orientações para elaboração do projeto Sala de Educador pela escola, que cada uma deve construir o seu próprio projeto de formação, destacando que as demandas de todas as escolas são únicas, uma vez que estas partem de contextos singulares. As orientações de implantação da Sala de Educador descrevem: “Isso significa que um projeto que atende a determinada escola, na maioria das vezes, não atende a realidade de outra, pois cada escola é única”. (MATO GROSSO, 2009, p.01)

Capítulo 03

A Sala de Educador: um lugar de fronteira

A fronteira é essencialmente o lugar da alteridade. À primeira vista é o lugar do encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os civilizados de outro, como os grandes proprietários de terra de um lado, e os camponeses de outro. Mas, o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um só tempo, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. (MARTINS, 1997, p. 150)

Ao conceber a Sala de Educador um lugar de fronteira, utilizo esse termo em analogia ao conceito de fronteira utilizado nos estudos da geopolítica. Penso em fronteira a partir da concepção sociológica do conceito defendida por Martins (1997), tal qual definhada na epígrafe do capítulo. Por que fronteira? De que forma a Sala de Educador pode ser considerada fronteira?

Os estudiosos do tema fronteira se deparam com duas concepções do termo ao consultar o Dicionário Oxford da Língua Inglesa, segundo Brocano (1994, p. 1) : “1/the part of country wich fronts faces or bordes on another country (...) 2/ (U.S.) the part of a country wich forms the border of its settend or inhabited regions”.¹⁸

O primeiro significado consiste na compreensão que o termo tinha na Europa, a fronteira “possuía uma forte conotação política, significando o limite que separa dois países, duas populações densas ou (...) duas civilizações”. A segunda concepção, como é destacada no dicionário, é usual nos Estados Unidos, a partir da tese de Turner (1894) e significa, “uma linha entre terra povoada e a terra livre ou ainda, o ponto de encontro entre o civilizado e o primitivo” (WEGNER, 2000, p. 93)

Na fronteira, o pioneiro volta a estágios primitivos, buscando novas condições de vida nas terras livres, e aguçando o seu espírito de iniciativa, em defesa da igualdade de oportunidades. Num processo contínuo, torna a evoluir rumo à civilização, apontando para uma nova nação. A evolução só é possível, pela existência das “terras livres”, o ponto central da ideia de fronteira desenvolvida por Turner citado por Stadniky (2001, p. 2) são nas “*free lands, desabitadas*, prontas a serem ocupadas pelos brancos de origem ocidental europeia, que nelas vivenciam seus ideais de liberdade, de individualidade, num espaço de oportunidades

¹⁸ 1/a parte do país que confronta com a face ou borda de outro país (...) 2 / (EUA) a parte de um país que constitui a fronteira de seus assentamentos ou regiões habitadas".

limitadas”. É importante lembrar que a ideia da fronteira como “terra livre” desconsidera a presença de populações “ameríndias cuja subjugação foi necessária para a marcha ocidental da nação”. Além disso, um dos pontos mais discutidos em torno da tese de Turner (id.) segundo Wegner (2000, p.93) “é o que se refere às terras livres como uma válvula de segurança (*safety Valve*)”, tendo elas o papel de desafogar os centros mais industrializados, evitando, assim, o acirramento de conflitos sociais e econômicos”.

O ensaio de Turner (id.) de que a fronteira é a chave para a História americana como um todo, influenciou muitos estudos sobre o tema nos Estados Unidos e também aqui no Brasil. Após sua morte, inúmeros foram os estudos críticos desenvolvidos acerca da tese de fronteira, apontando para a necessidade de uma revisão no que foi proposto para explicar o desenvolvimento americano. No entanto, é necessário lembrar o que descreve Stadniky (2001)

Entre os questionamentos endereçados à tese da fronteira e ao próprio sentido de Oeste, iluminadores de uma vastíssima produção acadêmica ao longo do século XX, abre-se espaço para o reconhecimento do trabalho de TURNER em termos de engajamento com o seu tempo, com os problemas do seu tempo. (STADNIKY, 2001, p 14)

As abordagens alternativas e os novos objetos destacados emergiram a partir de uma reconsideração da tese da fronteira lançada por Turner (1894). Uma delas é a discussão levantada por Brocano (1994, p.127) que considera a fronteira como “(...) la zona divisória entre dos culturas o civilizaciones. El lugar – geográfico e no donde esas dos culturas se encuentran, se funden o colosionan. En este sentido, frontera se refiere al encuentro de dos culturas, de dos (o más) civilizaciones con desigual grado de desarrollo y sofisticación”.¹⁹

A fronteira é o lugar de encontro e desencontro (MARTINS,1997), não só um conflito de valores dos indivíduos e sua cultura nativa, mas também de tempos históricos distintos. Para Martins (1997, p. 151) “o que há de sociologicamente mais relevante para caracterizar e definir a fronteira no Brasil é, justamente, a situação de conflito social. (...) nesse conflito a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade”.

A relação de alteridade do EU e o OUTRO que se encontram e enfrentam-se é para Brocano (1994)

¹⁹ “A zona divisória entre duas culturas e civilizações. O lugar – geográfico onde essas culturas se encontram, se fundem a colonização. E neste sentido, fronteira se refere ao encontro de duas culturas, de duas (ou mais) civilizações com desigual grau de desenvolvimento e sofisticação”.

Es, en el fondo, un conflicto de identidades que se muestran irreconciliables. Y sin embargo, el contagio, la mezcla, el mestizaje, la fusión, son inevitables. Y el resultado ya no es “yo”, ni es “el otro”; es una identidad indefinida y conflictiva que ha perdido sus señas y, por tanto, su lugar en el mundo²⁰. (BROCANO, 1994, p.03)

Para Martins (1997) o conflito vai além da questão de identidade

Não só o desencontro e o conflito decorrentes das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos. O desencontro na fronteira é o desencontro de temporalidades históricas, pois cada um desses grupos está situado diversamente no tempo da História. (MARTINS, 1997, p.151)

Os diferentes modos de ver e definir a fronteira são resultados de características específicas e de lugares sociais e de pesquisa. Para alguns a fronteira é o limite, para outros ela é o encontro. As ênfases das duas análises expressam no fundo uma concepção totalitária que entende a fronteira como tendo dois lados, cada um com uma multiplicidade de grupos humanos diversificados entre si, “com mentalidades muito desencontradas a respeito do seu lugar nesse dramático confronto da condição humana e de concepções de humanidade”. (MARTINS, 1997, p. 163).

A partir das definições e perspectivas de Brocano (id.) e Martins (id.) é que identifico a Sala de Educador como um lugar de fronteira. O que me levou a esta identificação? Quais as características e situações estão presentes na Sala de Educador que me orientou a analisar este projeto sob este ângulo?

A Sala de Educador se constitui em um lugar de fronteira porque enquanto projeto de formação continuada em serviço na escola se constitui um espaço de encontro e desencontros. É o lugar onde se encontram as demandas da Secretaria de Educação para a formação dos profissionais que compõem sua rede de ensino e também as demandas da escola e de seus profissionais. É o lugar do desencontro entre identidades profissionais e necessidades formativas.

Professores, técnicos administrativos, gestores da escola (secretários, coordenadores pedagógicos e diretores escolares), vigias, auxiliares de limpeza, merendeiras, formadores do CEFAPRO têm interesses e necessidades muito diferentes sobre sua formação,

²⁰ É, em última análise, um conflito de identidades que são irreconciliáveis. E no entanto, o contágio, a mistura, a fusão, a fusão, são inevitáveis. O resultado não é mais "Eu" e "o outro"; É uma identidade indefinida e conflitante que perdeu seus sinais e, portanto, seu lugar no mundo.

a escola e o seu papel na educação. Da diversidade de sujeitos envolvidos, o conflito, os silenciamentos, a dominação e a resistência são situações rotineiras que emergem ora de formas explícitas, ora veladas nas ações e atitudes dos sujeitos.

Apresento a seguir alguns dados, retirados das diversas fontes utilizadas nesta pesquisa – Projeto Sala de Educador, Pareceres, Depoimentos dos Entrevistados, Fotografias e ilustrações que evidenciam a Sala de Educador como um lugar de fronteira. Nessa perspectiva, identifico as seguintes características que contribuíram para a identificação da Sala de Educador como um lugar de fronteira:

- ✓ As demandas de formação: entre as Políticas Públicas de Formação e os Saberes Docentes. O Projeto Sala de Educador se constitui como parte da Política Pública de Formação do Estado de Mato Grosso e como tal é um projeto que carrega em sua gênese as contradições e conflitos provenientes das demandas de uma ação de Governo e as necessidades dos sujeitos envolvidos. Em outras palavras, as demandas de formação que são identificadas nos projetos são frutos das disputas entre os objetivos da Política Pública e dos Professores de História;
- ✓ De Sala de Professor a Sala de Educador: entre espaços e lugares. A denominação do projeto de formação continuada evidencia o deslocamento do lugar da formação do CEFAPRO para as escolas como também busca a cooptação dos professores na construção de um elo identitário com a política de formação. Se por um lado o nome do projeto possibilitou o reconhecimento dos professores como sujeitos de sua formação e a escola como o local de aprendizagens, por outro lado, evidenciou as exclusões que o ato de nomear intrinsecamente realiza. A Sala de Professores configurou-se como um espaço de formação também para os não professores? Em qual lugar os funcionários da escola se encontravam na demarcação da espacialidade neste ambiente de formação?
- ✓ Fronteiras interdisciplinares na formação dos professores de História. Nos relatos dos professores e coordenadores pedagógicos, as demandas de formação demarcam as fronteiras e as possibilidades, os caminhos de ligação entre os sujeitos envolvidos. É possível vislumbrar na interdisciplinaridade um elo entre as demandas dos sujeitos da escola e das demandas da Secretaria.

3.1 As demandas de formação: entre as Políticas Públicas de Formação e os Saberes Docentes

As Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público. Azevedo (2003) define as políticas públicas como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e omissões. O destaque a se fazer com relação a essa definição dada por Azevedo é de que política pública é coisa para o governo. A sua definição é clara nesse sentido.

É importante destacar que a política pública representa a ação do estado pautada pela correlação de forças dos diferentes grupos que compõem o contexto do qual essa política emerge e no qual será aplicada. Sob o discurso da democracia, o estado moderno incorpora as demandas de diferentes grupos sociais e neste processo acaba também incorporando as contradições presentes na disputa de interesses destes grupos. Como afirmam Shiroma et al (2000)

O Estado, impossibilitado de superar as contradições que são constitutivas da sociedade – e dele próprio, portanto -, administra-as suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua fase social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades. (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2000, p. 8)

Na relação entre Estado e sociedade, a definição das políticas públicas acaba sendo orientada por essa disputa, sendo que o maior ou menor nível de influência dependerá do grau de organização destes grupos.

É importante destacar que a definição de uma política pública não resulta apenas da imposição dos interesses de grupos com maior influência, mesmo que este prevaleça, o estado tende a agir de forma a administrar os conflitos e, para isto, é preciso também ações no sentido de diminuir as pressões dos grupos opostos. Nessa perspectiva, a política pública institui ações pela qual o estado administra os conflitos entre os diferentes grupos sociais e busca um equilíbrio formal entre suas demandas, procurando manter e reproduzir o modelo hegemônico.

Na perspectiva de Política Pública que busca administrar os conflitos, procurei analisar a política de Formação dos Professores em Mato Grosso numa abordagem dialética, e

identificar as relações e contradições das determinações globais e as especificidades locais. As determinações globais, como identifica Saviani (2007), provêm dos clamores da sociedade pela qualificação da Educação Básica, frente aos alarmantes índices de fracasso escolar apontados por indicadores nacionais e internacionais. As especificidades locais advêm do espaço escolar e dos sujeitos que compõem este espaço.

As demandas da SEDUC-MT são expressas nos documentos elaborados pela equipe de gestores da Superintendência de Formação desta secretaria, bem como nos documentos produzidos no CEFAPRO/Rondonópolis. O documento “Projeto Político de Desenvolvimento do CEFAPRO – PPDC” (2009) explicita as mudanças educacionais em curso e salienta as suas demandas para a formação

No contexto das mudanças educacionais, o Estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação, se propôs a introduzir uma nova forma de organizar os tempos e os espaços escolares, implantando, gradativamente, a partir de 2000 nas escolas estaduais, o ensino organizado em ciclos de formação humana. Essa organização do ensino em ciclos de formação pressupõe o enfrentamento de desafios e a re-significação dos métodos e currículos escolares, desacomodando o professor que se vê frente a uma situação que necessita de um profissional inovador, aberto às mudanças, reflexivos e crítico, capaz de repensar sua prática educativa. Neste prisma, assume a formação continuada papel primordial, formação esta que concebe o ser humano em sua totalidade. Essa realidade exige que tal formação concentre-se no aprofundamento de questões como: a compreensão do que venha a ser Ciclo de Formação Humana, a relação dialética entre ensino e aprendizagem; a organização do ensino em nove anos de escolaridade; a alfabetização como direito de todo educando e obrigação das instituições escolares. A preocupação com a alfabetização estende-se ao trabalho com a Língua Portuguesa e à Matemática na educação básica. Em conformidade com as políticas educacionais da SEDUC-MT. (CEFAPRO, 2009, p. 21)

O documento elaborado em dezembro de 2008 pelo CEFAPRO/Rondonópolis delimita e reafirma as demandas da SEDUC-MT para a formação continuada nos anos de 2009 a 2010, período de sua vigência. As demandas estão relacionadas à totalização da implantação de uma nova forma de organização curricular iniciada em 2000. Para 2009 e 2010, o objetivo da formação era a total efetivação nas escolas estaduais da implantação da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, a “escola ciclada” como era denominada. As demandas da Secretaria de Educação como: “a compreensão do que venha a ser Ciclo de Formação Humana, a relação dialética entre ensino e aprendizagem; a organização do ensino em nove anos de escolaridade; a alfabetização” e que também se estende a “Língua Portuguesa e Matemática”, expressam as prioridades estabelecidas pela SEDUC-MT para o biênio 2009/2010.

As demandas permaneceram presentes como prioritárias nos documentos emitidos pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação e no CEFAPRO/Rondonópolis durante os anos de 2008 a 2010. Nesse período, analisando os Projetos Sala de Educador das escolas pesquisadas, verifica-se que em seus temas foram contempladas as demandas da SEDUC-MT (v. Tabela 09). Ao estabelecer suas demandas, a Secretaria direciona a formação continuada que ocorre em grupos de estudos nos CEFAPROS e também na Sala de Educador para o que definiu como prioritário.

A prioridade dada às demandas, por consequência, ampliou a abrangência dos professores atendidos com a formação continuada ofertada no CEFAPRO. Na Sala de Educador, os professores do 2º, 3º ciclo passaram a ter visibilidade e se tornaram partícipes dessas formações. Ao fortalecer e expandir a implantação da escola organizada em Ciclo de Formação Humana, inicialmente denominada “Escola Ciclada de Mato Grosso”, aos demais ciclos/anos do Ensino Fundamental, era necessário e primordial que os professores atuantes nessas fases também tivessem acesso à formação que lhes possibilitasse compreender “o enfrentamento de desafios e a ressignificação dos métodos e currículos escolares”.

Tabela 10: Demandas de Formação Continuada da Secretaria de Educação e das Escolas (2009 e 2010)

Demandas	Ano/2009	Ano/2010
SEDUC-MT	Aprofundamento dos Pressupostos teóricos do Ciclo de Formação Humana; Avaliação na escola Organizada por Ciclos; O Relatório descritivo; Alfabetização e Letramento; Leitura e Produção textual; O desenvolvimento das capacidades em Matemática;	Aprofundamento dos Pressupostos teóricos do Ciclo de Formação Humana; Avaliação na escola Organizada por Ciclos; O Relatório descritivo; Alfabetização e Letramento; Leitura e Produção textual; O desenvolvimento das capacidades em Matemática;
E1	Orientação Vocacional; Interrelação e respeito Mútuo; Afetividade, Sexualidade e Cuidados com o Corpo; Drogas Lícitas e Ilícitas; Discriminação Social, Racismo e pluralidade Cultural; Meio Ambiente; Indisciplina; Reencantar o professor para o Magistério (Valorização do Professor); Gêneros Textuais; Estímulo a leitura e Interpretação; Ética e Cidadania; Estudo da Proposta do Ensino Fundamental de 9 anos; Estudo do programa Curricular da Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana do estado de Mato Grosso; Estudos das Múltiplas Dimensões do olhar avaliativo (avaliação processual); Reflexão Avaliação da Prática Docente;	Educação Ambiental; Reforma Ortográfica 2009; A História de São João Batista de La Salle e a sua contribuição na Didática; Semana de La Salle em Mato Grosso; Estudo do Orientativo do Processo de Avaliação na Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana 2009; Descritores de Habilidades; Indisciplina e Relações de Poder na Escola; Africanidades e Educação em Mato Grosso; Ler e Escrever compromisso de todas as áreas;
E2	Escola Ciclada de Mato Grosso; Alfabetização e Letramento; Psicogênese da língua na Escrita Avaliação; Diversidade Cultural; Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa; Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência; Desafios do Trabalho do Professor no Mundo contemporâneo; Formação reflexiva de Professores;	Estudo do Currículo; Planejamento por ciclo e por área de conhecimento; Revisão do regimento escolar; Reformulação do Projeto Político Pedagógico; Avaliação; Prática de diferentes leituras;
E3	Fases do Desenvolvimento Humano Princípios Pedagógicos no ensino de crianças, adolescentes e adultos; Estrutura e Funcionamento da Escola Organizada em Ciclos de Formação Humana; Educação Inclusiva; Educação ambiental;	Elaboração de Relatórios; Os níveis de representação da Língua escrita e a ação educativa; Alfabetização e Letramento; Indisciplina; Para gostar de aprender artes; Orientações Gerais do ensino da EJA; Interação do conhecimento: Evasão escolar da escola no noturno; O papel do professor na sala de aula; Violência, comunidade e escola; Currículo, relações raciais e cultura afro brasileira;
E4	Baixo desempenho dos alunos: alternativas para mudanças; Avaliação e Currículo; Gestão Participativa; Estudo da proposta Pedagógica: Ensino Médio Integrado à educação Profissional; Ética no Serviço Público;	Educação Inclusiva; Qualidade de Vida no Trabalho e Relações Interpessoais; Interdisciplinaridade e Pedagogia de Projetos; Avaliação da Aprendizagem e Currículo; Gestão Democrática; Professor Empreendedor;

Fonte: Dados obtidos do PPDC do CEFAPRO/Rondonópolis e dos Projetos Sala de Educador

Na tabela 10, a escola E1, em 2009, dos 15 temas apresentados para a formação, 6 convergem com as demandas da Secretaria; no ano seguinte, dos 09 temas apresentados, 04 contemplam as demandas da Secretaria. Dentre os temas específicos dessa escola, nos dois anos estão: orientação vocacional, a História de São João Batista de La Salle, Semana de La Salle em Mato Grosso. Os temas identificam as particularidades desta escola que em sua cultura escolar dialoga com os princípios da educação laica, pública e mantida pelo estado, porém não se afasta das características confessionais que a fundou. A Semana de La Salle em Mato Grosso é o tema de estudo que a escola definiu como estratégia para atendimento de dois projetos culturais que se realizam em maio. Nesse mês, as escolas da Rede La Salle realizam festividades e comemorações em virtude do aniversário de La Salle.

No mês de maio, o Decreto Lei assinado, em 2006, pelo então governador de Mato Grosso Blairo Maggi institui a Semana de Mato Grosso e o aniversário do Estado, comemorado no dia 9 de maio, com o objetivo incentivar a preservação da história do estado e estimular festividades regionais. A Semana de Mato Grosso, conforme consta no decreto, entrou para o calendário do Estado considerando a “necessidade de se integrar as diversas culturas existentes atualmente no estado, disseminando o orgulho de ser mato-grossense, sem fazer distinção de raça, cor, credo, cultura e tradição”. Outro motivo que levou o governador Blairo Maggi a instituir a Semana de Mato Grosso é o fato de que boa parte da população desconhece parte da história e dos símbolos do estado, assim como não comemora a data do aniversário de Mato Grosso.

A concepção do governador Blairo Maggi em relação a história e seu papel na formação dos jovens na escola, em muito se aproxima dos objetivos desta disciplina no Brasil desde o século XIX – o de criar uma identidade comum entre uma população multicultural e desigual. Segundo esta perspectiva o governador atribui à escola a responsabilidade de legitimar uma “memória unificadora”. Tal objetivo segue na contramão da perspectiva atual do ensino de história que procura valorizar o multiculturalismo e o respeito às diferenças e os diferentes. Assim, o conhecimento histórico escolar, imposto pelo poder governamental, passa a veicular nas escolas “tradições” e rituais cívicos e culturais de uma memória desejável, onde os conflitos e as desigualdades são “apaziguados” e com o uso do conceito de “pioneiro” os “heróis” matogrossense são instituídos.

Portanto, ao tematizar a “Semana de La Salle em Mato Grosso”, a escola E1 procura estudar as contribuições da pedagogia de La Salle na educação atual, bem como estudos voltados para a história e cultura regional.

Nos projetos da escola E1 identificam-se temas de formação que se relacionam com o ensino de História, tais como: Discriminação Social, Racismo, Pluralidade Cultural, Africanidades e Educação em Mato Grosso. Constata-se que a escola busca atender as prerrogativas legais instituídas pela lei 10.639/2003, que determina “Nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

A aprovação da lei que estabeleceu a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica impulsionou uma busca crescente por formação continuada, fontes de pesquisa e metodologias que atendessem o estabelecido. O atendimento a essa demanda legal não foi tarefa imediata e de fácil solução, porque os professores, sujeitos desta pesquisa, não tiveram em sua formação inicial estudos relacionados à História da África e da cultura afro-brasileira.

Assim, a referência temática nos projetos Sala de Educador indica uma necessidade urgente de formação que embora seja impulsionada pela legislação, reverbera na demanda dos professores de História que não se sentem aptos a trabalhar com tal temática no ensino de História.

Os professores pesquisados formados pela Universidade Federal de Mato Grosso e um pela Universidade Estadual de Londrina, não tiveram em seu currículo temas referentes a História da África e a Cultura afro-brasileira. Tais temáticas faziam parte de pesquisas e estudos em poucas universidades no Brasil até os anos de 1990, passando a ser obrigatório no currículo a partir de 2003, e só recentemente (nos últimos 8 anos) tem sido efetivamente feito parte do currículo dos cursos de graduação. Sendo assim, a formação continuada dos professores tem importante papel para a introdução deste tema nos currículos escolares.

As referências estudadas na Sala de Educador e selecionadas para resolver esta lacuna na formação dos professores entrevistados foram cobradas aos formadores do CEFAPRO. Eles indicaram o material produzido pelo próprio Ministério da Educação, após a promulgação da lei. Tais materiais são identificados por Gizelda Costa Silva (2015)

O MEC, fonte dessa informação publicou e distribuiu entre os professores, entre 2005 e 2007, 29 títulos da coleção “Educação para Todos” (SECAP/UNESCO), totalizando 223.900 exemplares. Com a Fundação Roberto Marinho, publicou mil Kits *Cor da Cultura*, em 2005 e 18.750 kits, em 2009. Também disponibilizou os livros: *Orientações e ações para a implantação da educação das relações étnicorraciais* 54 mil exemplares. O livro *Superando o Racismo na Escola*, organizado por Kabengele Munanga, 10 mil exemplares. Em 2007, descentralizou recursos para a tradução e atualização de oito volumes da coleção *História Geral da África* (Unesco). Eram apenas quatro na década de 1980. Em 2008, publicou os materiais didáticos e o livro *Estórias Quilombolas* e o jogo Yoté. (SILVA, 2015, p. 204) (grifo no original)

Apesar da distribuição destes materiais pelo MEC as escolas pesquisadas não receberam nenhum destes. O acesso ao material foi realizado por meio do site do MEC, no link publicações da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão).

A aprovação da lei trouxe à tona para a formação continuada uma nova demanda aos professores de História, bem como à SEDUC-MT. A formação para o ensino de História da África e da cultura Afro-brasileira interliga as demandas instituídas pela política de formação aos dos professores de História, todavia, o referencial teórico, o material didático utilizado na formação são exclusivamente aqueles produzidos e distribuídos pelo MEC.

O estranhamento é o total silêncio da escola e de ações de formação continuada sobre a questão indígena – inserido pela lei 11.645/2008 que incluiu na obrigatoriedade o ensino e o estudo da História e Cultura indígena. É preocupante que a escola de um dos estados com grande população de povos indígenas, tal temática não seja citada nos estudos.

A escola E2 define 09 e 06 temas respectivamente para os anos de 2009 e 2010, sendo que, deste quantitativo, 04 e 03 temas são compatíveis com os da SEDUC-MT para o mesmo período. Embora a escola contemple as demandas da Secretaria em seus projetos, o artigo estudado pela escola E2, “Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência”²¹, evidencia perspectivas divergentes em relação à Sala de Educador como espaço de formação continuada.

²¹ Souza, Denise Trento Rebello. Formação continuada de Professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v32, n3, p477-492, set/dez, 2006.

O artigo/tema da Sala de Educador da escola E2 trouxe as discussões e as críticas acerca da responsabilização do fracasso escolar atribuída aos professores. A partir da leitura do artigo e de sua análise em grupo, as diretrizes e acompanhamento da Sala de Educador foram questionados como espaço efetivo de formação dos professores e profissionais daquela escola. Embora os documentos que subsidiavam a elaboração do projeto Sala de Educador fossem claros ao situar a escola como *lócus* da formação continuada, as demandas desta escola eram submetidas ao controle constante da formadora do CEFAPRO que os acompanhava, uma vez que ela os questionava quando as demandas apresentavam divergências com o estabelecido pela SEDUC-MT.

A escola E3, assim como as anteriores (E1 e E2), contempla em suas temáticas as demandas da SEDUC-MT tanto em 2009, quanto em 2010 (ver tabela 09). As temáticas que representavam as demandas da Secretaria foram três das cinco indicadas pela escola em 2009, e no ano seguinte, elas foram superadas pelas necessidades da escola que ampliou de duas para sete temas. A ampliação dos temas de estudos na formação continuada indica apropriação efetiva da Sala de Educador como um espaço de formação na escola pelos profissionais da unidade escolar, subsidiados pelo contexto escolar e pelas suas próprias necessidades formativas.

O contexto escolar pode ser identificado a partir de alguns indícios que os temas nos revelam - a escola oferta a modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos e as aulas no período noturno sofrem problemas com a evasão, a violência, a indisciplina presentes no cotidiano escolar e na comunidade na qual está inserida.

As necessidades de formação a partir da perspectiva das disciplinas do currículo apontam, em todos os projetos, temas referentes à Língua Portuguesa, Alfabetização, História, Artes, Geografia e Ciências. Embora a matemática conste como demanda da formação para a Secretaria de Educação, esta disciplina, bem como seus temas, não são evidenciados nos Projetos Sala de Educador analisados. Há apenas uma única referência a esta disciplina, feito pela escola E1, quando define “Descritores de Habilidades”. Os descritores de habilidades são os parâmetros utilizados na Prova Brasil para aferir a proficiência dos alunos do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

A ausência da matemática na Sala de Educador não pode ser considerada um enfrentamento ou insubordinação em relação às demandas da Secretaria, visto que a formação

dos professores desta disciplina foi efetivada nos Programas Gestar I e II que aconteceram no mesmo período.

A escola E4 por oferecer somente o Ensino Médio, no período analisado, não contemplou nenhuma demanda relacionada ao Ciclo de Formação Humana, sistema de ensino implantado somente no Ensino Fundamental. Os estudos de formação centraram-se no que foi definido como prioridade pela Superintendência do Ensino Médio, que, em 2009, abria uma sequência de estudos e discussões sobre a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

Diante das imposições estabelecidas diretamente em seus documentos de orientação, e implicitamente por meio da atuação dos formadores do CEFAPRO, o Projeto Sala de Educador possibilitou a expansão da formação continuada para os professores que até o momento não fizeram parte de nenhum programa ou projeto específico - os professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). A expansão da formação a esses professores não se configurava, prioritariamente, no atendimento de suas demandas para seu aperfeiçoamento profissional, nem tampouco em atendimento às dificuldades de aprendizagem na disciplina em que atuavam. O objetivo da Sala de educador para todos os professores atuantes no Ensino Fundamental eram os subsídios teóricos e metodológicos para atuar em uma “escola ciclada²²”.

O Projeto Político de Desenvolvimento do CEFAPRO/Rondonópolis (PPDC), expressa que a formação continuada de sua responsabilidade não se limita a oferta de cursos, mas estimular nos professores uma postura investigativa e reflexiva de sua prática.

A formação de professores não se concretiza apenas em oferecer cursos, mas também em verificar suas necessidades e, mais que isso, provocar o despertar de atitudes que venham realmente a se manifestar em reflexão e mudanças. A reflexão permite ao professor reexaminar constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seu saber, ingressando em um círculo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua prática, seja consigo mesmo. (CEFAPRO, 2009, p. 20)

Ao olhar para o professor enquanto sujeito de sua formação, evidencia-se na Política de Formação em Mato Grosso as discussões postas pelos pesquisadores da área de

²² Expressão corrente entre professores e gestores da secretaria de educação para fazer referência à escola organizada por ciclo de formação humana.

formação de professores. Tal fato demonstra que para a construção desta política de formação há incorporação das concepções de formação dos estudiosos do tema.

A formação continuada procura reafirmar a concepção do professor reflexivo como sujeito da política de formação dos professores, porque, nesse processo de formação, os professores participam, refletem e constroem conhecimentos no diálogo entre a prática e a pesquisa. Essa concepção de formação continuada se baseia no entendimento de que ensinar e aprender só ocorre significativamente quando decorrem de uma postura investigativa do trabalho realizado em sala de aula. Nóvoa (1995) ressalta que,

Ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocava-se em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão de processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e contínua. A crise da identidade dos professores, objeto de inúmeros debates, não é alheia a essa evolução que impõe uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. (NOVOA, 1995, p. 31) (grifo no original)

De uma forma geral, seguindo as tendências contemporâneas de Formação Continuada de autores já citados anteriormente (Nóvoa, Pimenta, Libâneo, Alarcão), o Projeto Sala de Educador apresenta a escola como o *locus* da formação continuada, com momentos de formação coletiva (professores e funcionários) e específica (atendimento a anseios específicos de cada atuação). O objetivo, segundo o documento de implantação da Sala de Educador, é “fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais da educação, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo educativo do aluno” (MATO GROSSO, 2003, p. 9). O documento também deixa claro que o Projeto Sala de Educador 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”.

A análise das práticas dos professores em seus contextos tomada como ponto de partida da formação continuada evidencia na política de formação de Mato Grosso a incorporação de uma epistemologia da prática profissional docente. Essa perspectiva converge para os estudos de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), Tardif (2001 e 2003) e Tardif e Lessard (2008), aos quais defendem que “o saber não é uma coisa que flutua no espaço, o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua História profissional, com suas relações com alunos em sala de aula e com os outros atores na escola”.

Os documentos analisados que descrevem as ações do CEFAPRO/Rondonópolis atendem as demandas da SEDUC-MT, não havendo em seu projeto de ação indícios das demandas das escolas, nem tampouco dos professores. Os documentos apontam para ações de formação cujos pressupostos são as demandas dos professores, mesmo que não as contemplem efetivamente.

De acordo com a “Política dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”

A equipe do CEFAPRO procura oferecer condições para que a escola possa criar de forma institucionalizada, espaços de formação, desenvolvendo assim, a formação do seu coletivo de profissionais no próprio ambiente de trabalho. Procura ainda assegurar aos profissionais da educação a oportunidade de planejar e/ou repensar numa proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola, considerando as diversidades do currículo e as necessidades de aprendizagens dos alunos. (MATO GROSSO, 2010a, p. 14)

As condições criadas de forma institucional para que a escola tenha garantido tempo e espaço de formação contínua se materializou no Projeto Sala de Educador. O projeto “tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes” (MATO GROSSO, 2010a, p. 24). Na Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica em Mato Grosso, há um esforço constante de homogeneização das demandas de formação, na tentativa de construir uma política conciliatória entre os grupos envolvidos, a política incorpora as concepções teóricas dos estudiosos da área que destacam a necessidade de políticas pautadas na visão do professor enquanto sujeito de sua formação e não como objetos para quem as formações são direcionadas. A mudança de foco possibilita olhar o professor enquanto pessoa e profissional construtor de saberes, práticas e formador de opiniões.

A mudança de foco provoca uma grande preocupação, reforçar uma ideia corrente no senso comum, de que a formação do professor é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação. Outros elementos igualmente importantes como a valorização social da profissão e do profissional, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira, que devem fazer parte da política de atendimento aos docentes.

O projeto Sala de Educador retomou a partir de 2006 o fortalecimento dos CEFAPROs como órgão mediador da formação continuada, a escola como *lócus* e seus profissionais como sujeitos de sua formação.

O fortalecimento dos CEFAPROs vem expresso no objetivo Programa de formação continuada Sala de Professor (MATO GROSSO, 2003)

(...) garantir não só aos professores a oportunidade de inserir-se em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também aos que vêm participando dele a certeza da superação de descontinuidades das ações tem marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola. (MATO GROSSO, 2003, p. 08)

A política de formação enfatiza que o Projeto Sala de Educador configura-se como um processo contínuo e permanente de formação entre os educadores, abordando temáticas eleitas e construídas a partir do diagnóstico da realidade social de cada escola e de seus docentes e sempre voltado para o aperfeiçoamento pessoal e profissional destes e à melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos. Cada professor deve participar do diagnóstico indicando suas demandas de formação que devem incidir diretamente em suas necessidades profissionais, mas, sobretudo, na qualidade da aprendizagem da disciplina da qual é o responsável pelo ensino.

A escola é visualizada não como territórios de transmissão de conhecimentos, mas lugares de diálogos entre diferentes saberes, identidades e linguagens. Imbricados nessa construção estão os saberes dos professores que, mobilizados no cotidiano da sua atuação, encontram-se nos mais variados lugares da história pessoal, nos modos de experienciar suas relações sociais, do seu entorno cultural e do processo de desenvolvimento da sua formação profissional.

Os conhecimentos não são apreendidos somente na escola, mas também pela participação de movimentos sociais: como os estudantis, os religiosos, os sindicais ainda que por variadas maneiras e assentados em diferentes perspectivas. Além disso, há os saberes com os quais os professores têm que aprender a dominar na organização e funcionamento da carreira do magistério, por exemplo, suas regulações, prescrições e finalidades. Como parte significativa do repertório dos saberes docentes, têm-se os saberes da prática, oriundos das situações vivenciadas no cotidiano escolar, nas ações de ensino.

Com relação à compreensão de produção de saberes pelos professores, as políticas de formação representam a materialidade de intervenção do estado no projeto dominante de educação que se pretende implantar ou reproduzir. Ainda que considere a política educacional como parte da totalidade de um projeto de sociedade, podendo somente ser compreendida em relação a este, cabe também considerar que a política educacional concretiza-se no espaço escolar.

Para Azevedo (2004)

O cotidiano escolar, portanto, representa o elo final de uma complexa cadeia que se monta para dar concretude a uma política – a uma *policy* – entendida aqui como um programa de ação. Política que, nesta forma de compreensão, diferencia-se do significado de *politics* ou política-domínio (Lafer, 1975). Isto não significa desconhecer que uma *policy* – o programa de ação – seja construída em função de decisões políticas – da *politics* ou da política-domínio – refletindo, assim, as relações de poder e de dominação que se estabelecem na sociedade. (AZEVEDO, 2004, p. 54)

O cotidiano escolar é o lugar fundamental para entender as relações de poder e dominação que se estabelecem entre as demandas da política de formação e as dos professores na relação com seus saberes.

O processo de elaboração do projeto Sala de Educador deve acontecer na Semana Pedagógica prevista em calendário escolar no início do ano letivo. Os gestores da escola elencam as temáticas que serão abordadas, a carga horária, os mediadores, os dias de encontros e horários. Todo o processo de elaboração deve atender as prerrogativas expressas no documento orientativo vigente do ano.

Ao analisar o documento orientativo, Santos *et al* (2012) destacam que

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. (SANTOS, SILVA e RAMOS, 2012, p. 93)

Quando se toma conhecimento dos documentos de orientação da Sala de Educador e das análises das autoras supracitadas, a primeira atitude é de discuti-los como se as suas publicações já fossem suficientes para que as mudanças se fizessem sentir na organização escolar. Sabe-se, contudo, que o que ocorre é um movimento diferente, que leva em conta os sujeitos escolares e a cultura escolar. A interferência desses elementos se faz sentir à medida que surgem as resistências, e mesmo as concordâncias, de tais agentes que, se não impedem as propostas de se efetivarem de modo absoluto, transformam-nas e lhes dão novas características. A cultura escolar é uma força formadora, que mobiliza processos específicos no interior do espaço escolar podem orientar as ações didáticas, as práticas escolares e a composição dos saberes.

A escola ao receber novos documentos de orientação da Sala de Educador condiciona os professores ao impacto do sistema de ensino. Os impactos são as forças que se relacionam com o caráter social da instituição escolar e interferem na seleção e configuração das demandas de formação da escola.

Não é possível falar de autonomia da escola e de seus professores na seleção de suas demandas sem fazer referência ao contexto trabalhista, institucional e social em que os profissionais realizam seu trabalho. As demandas de formação não são apenas questões de vontade e livre pensamento relacionadas aos docentes. As condições reais de desenvolvimento de sua tarefa, bem como o clima ideológico que a envolve, são fatores fundamentais que a apoiam ou a entorpecem. Para Contreras (2012, p. 249), sem as condições adequadas, o discurso sobre a autonomia pode cumprir duas funções

Ou é uma mensagem de resistência, de denúncia de carências para um trabalho digno e com possibilidades de ser realmente educativo, ou é uma armadilha para os professores, que só pretende fazê-los crer falsamente que possuem condições adequadas de trabalho e, portanto, o problema é só deles. (CONTRERAS, 2012, p.249)

Ao defender a formação de professores autônomos, Contreras (id.) propõe uma inversão no papel da prática de ensino e na hierarquia dos saberes, pressupõe a união entre pensar e fazer o ensino. O professor pensa, planeja, define e executa as atividades de ensino. Necessariamente o professor detém um nível de autonomia e de planejamento de seu trabalho que se relaciona com toda uma política de formação que também define metas e apresenta suas demandas.

Como é possível verificar, a Sala de Educador se configura em um lugar de fronteira na medida em que faz parte de um contexto amplo das políticas públicas. Enquanto políticas públicas, elas são constituídas de contradições e representam a hegemonia dominante. Em muitos casos, como na Política Pública de Formação em Mato Grosso, a formação incorpora os anseios dos grupos envolvidos – gestores educacionais, pesquisadores da área de formação, os professores, entre outros, todavia, as demandas de formação serão sempre as que na política foram estabelecidas como prioritárias. Os processos de controle e orientação instituídos pelo estado por meio dos CEFAPROs contribuíram para a supressão das demandas dos professores que se manifestam, sobretudo, nas escolas. As demandas de formação se encontram submetidas a necessidades contraditórias; por um lado elas expressam os objetivos da SEDUC-MT-MT e por outro, devem ser reflexo das necessidades práticas e dos saberes dos professores.

3.2 De Sala do Professor a Sala de Educador: entre espaços e lugares

Michel de Certeau (1994) ao esboçar uma “teoria das práticas cotidianas” nos leva a aproximar suas conclusões sobre os “espaços e os lugares” que se manifestam no cotidiano da Sala de Educador enquanto um espaço de formação. Para Certeau (1996) há uma distinção entre espaço e lugar

Entre espaço e lugar, coloco uma distinção que delimitará um campo. Um *lugar* é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade. Existe *espaço* sempre que se tomam em conta vetores de direção, quantidade de velocidade e variável tempo. O espaço é um cruzamento de móveis. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais. Diversamente do lugar, não tem, portanto nem a univocidade nem a estabilidade de um “próprio”. Em suma, *o espaço é o lugar praticado*. (CERTEAU, 1996, p. 201)(grifo no original)

O nome, os lugares e os espaços são essenciais para a cristalização da identidade de um grupo, pois “reforçam fortemente as sugestões de identidade ou de estrutura que podem estar latentes na própria forma física” (LYNCH, 1997, p. 120). Assim como os topônimos podem traduzir o simbolismo, a história, a memória, a identidade e as peculiaridades naturais de uma dada comunidade, os nomes dos projetos de formação teriam também a mesma potência? Seria apenas uma escolha aleatória a denominação da formação continuada em serviço como “Projeto Sala de Professor”?

Embora não seja possível identificar as origens e motivações que levaram a escolha do nome do projeto de formação continuada como Sala de Professor, a partir de uma aproximação analítica com os estudos de Certeau (1996), compreende-se a escola como um ser de sensação, um conjunto de elementos materiais e simbólicos que emergem da bricolagem de odores, sons, sentimentos, objetos, mobiliários e cômodos.

A estrutura física da escola não é apenas a edificação, o conjunto arquitetônico, ainda que possa ser tomada como tal. A escola se define pelo uso que seus “moradores” fazem de seus espaços internos - as salas de aula, a cozinha, a secretaria, a sala do (a) diretor (a), a coordenação (sala do (a) coordenador (a)), a biblioteca, os laboratórios de (ciências, física, matemática), a sala de recursos, a sala de vídeo e a sala dos professores – e dos seus espaços externos: o pátio, a cantina, a quadra de esportes e os corredores. Na escola, a estrutura física é denominada conforme a função que exerce e compõe relatos organizadores de lugares e definições de espaços. Em cada cômodo da escola, encontram-se, em seus cantos, significados, desejos, sonhos e necessidades diversas.

A Sala dos Professores é a denominação atribuída ao espaço em que os professores da escola guardam seus materiais de uso cotidiano (livros didáticos, diários de classe, caixa de giz, apagador, pincel para quadro, caderno de campo, entre outros objetos) é também o espaço da sociabilidade entre os docentes. Lugar do descanso, do lanche rápido, de saborear um café durante o recreio, onde, com frequência, os recados são comunicados, realizadas as reuniões pedagógicas, comemorados os aniversários. Enquanto o lugar indica uma ordem na coexistência dos sujeitos da escola, é lugar dos professores. Configura uma relação própria dos sujeitos e seus lugares de acesso e uso.

Na Sala do Professor, ainda que em algumas escolas não exista uma proibição explícita, é um lugar de acesso interdito aos alunos. É um espaço em que os alunos não circulam, e, por isso, as conversas e comentários sobre eles fluem com grande frequência. Comentários nem sempre elogiosos, tais como: a fulana do 6º ano é mal-educada, ou aquele menino do 9º ano parece um porco espinho de tanto *piercing*. Os professores constroem espaços de aprendizagem, troca de experiências, e expressam com muita frequência suas queixas: contra o governo (municipal, estadual, federal), os programas educacionais, fazem críticas aos colegas da mesma escola, comentam suas vidas pessoais e de outrem, planejam suas aulas, corrigem as provas, navegam na Internet, leem. É ainda um espaço das relações afetivas, sociais e de mercado – vende-se e compra-se de tudo na sala dos professores.

A importância que o espaço tem no local de trabalho dos professores é significativo e simbólico quando usado para denominar o projeto de formação. O Projeto Sala de Professor procurava em sua implantação fortalecer a escola como o *lócus* de formação continuada. Nesse sentido, identificava o lugar destinado aos professores como um espaço de formação, exprimindo uma concepção da escola como o lugar das aprendizagens – dos alunos e dos professores. Assim como as salas de aulas é a referência do lugar onde os alunos aprendem, é a sala do professor em que os professores se toram também sujeitos da aprendizagem.

A estratégia de denominar a formação continuada em serviço na escola como Sala de Professor, se de um lado foi eficaz para a rápida identificação dos professores com a ação da Política de Formação em Mato Grosso, por outro lado também foi responsável por várias críticas em relação à organização e a quem de fato se destinava a formação.

A identificação do professor com seu espaço foi expressa no relato que alguns dos professores e coordenadores entrevistados fizeram. A professora Maria da escola E3 descreve sua concepção de formação continuada: “Formação continuada é um espaço onde os professores se reúnem para aprender e discutir sobre a questão educacional”. Os efeitos do nome são percebidos quando ao definir sua concepção de formação a professora o associa ao lugar onde ocorre – a sala do professor. Para essa professora, quando perguntada como concebe a formação continuada, a imagem que se cristaliza em sua narrativa é dos professores reunidos na sala do professor discutindo a “questão educacional”.

A representação marcante da formação continuada se manifesta nas fotografias tiradas dos encontros que têm o intuito de registrar, documentar e comprovar as ações de formação na escola, tanto nos relatórios de acompanhamento dos formadores do CEFAPRO como nos relatórios elaborados pelas escolas. Apresento a seguir uma sequência de fotografias que registram o encontro da Sala de Educador da escola E3, no ano de 2012.

As fotografias fazem parte de uma sequência de 54 fotos do portfólio da formadora Liliane Oliveira do CEFAPRO/Rondonópolis e estão disponíveis em sua página de perfil do Facebook. As legendas escritas pela formadora são registros do Estudo Coletivo para a Avaliação da escola Organizada por Ciclos de Formação Humana – CONEC/2012. O estudo aconteceu durante todo o dia na escola E3, por isso houve o almoço preparado e servido na própria escola para todos os participantes (o almoço também foi fotografado).

As fotografias apresentam a sala dos professores da escola E3 em diversos ângulos, local onde o grupo de professores está reunido para os estudos. A sala possui como mobiliário um grande móvel de madeira com compartimentos destinados a cada professor (escaninhos), uma grande mesa retangular no centro da sala, dois sofás encostados na parede ao lado da porta de entrada, dois grandes murais fixados logo acima dos sofás – utilizado para expor os recados, horário das aulas, comunicados e quadro de aniversariantes – em frente à porta de entrada há um balcão com pia, onde fica uma bandeja com uma garrafa térmica de café, um filtro de água e geladeira; ao fundo da sala – na parede oposta à porta de entrada há uma grande janela com visão para o pátio interno utilizado como estacionamento dos professores e funcionários.

Figura 4: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012



Fonte: Fonte: Álbum Sala de Educador – Liliane Oliveira

A fotografia retrata o diretor da escola (de camisa amarela), duas professoras (dos anos iniciais) e a coordenadora pedagógica (que aparenta estar com a fala). As duas professoras e a coordenadora foram as responsáveis pela condução dos estudos e discussões, conforme registrado no relatório da formadora do CEFAPRO.

O momento dos estudos representado nas imagens evidencia o método de formação expositivo com uso de suporte tecnológico (*data show*). Assim como na maioria das salas de aula, há uma predominância de aula expositiva com a substituição do quadro (negro ou branco) por apresentações em *slides*.

Figura 5: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012



Fonte: Álbum Sala de Educador – Liliane Oliveira

Figura 6: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012



Fonte: Álbum Sala de Educador – Liliane Oliveira

Figura 7: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012



Fonte: Álbum Sala de Educador – Liliane Oliveira

Figura 8: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012



Fonte: Álbum Sala de Educador – Liliane Oliveira

Pela sequência das imagens, verifica-se que o envolvimento com o estudo da temática é diverso entre os professores. Enquanto alguns aparecem atentos à pessoa que está

falando, outros estão focados no uso do celular e dispersos em seus pensamentos. Nota-se que, embora a maioria dos professores tenha material para anotações (cadernos e canetas), apenas um dos professores o faz – o que indica a visão parcial da quarta fotografia da sequência. O local do estudo sem móveis de assento confortável e que fornecem apoio para material de escrita indica que a sala dos professores não é um espaço adequado para estudos. Como, também não o é para acomodar todos os professores da escola ao mesmo tempo.

Figura 9: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012



Fonte: Álbum Sala de Educador – Liliane Oliveira

Figura 10: Encontro Sala de Educador Escola E3 - 2012

Fonte: Álbum Sala de Educador – Liliane Oliveira

Nas imagens da Sala de Educador da escola E3 (2012), observa-se que, com exceção das duas professoras que conduziram os estudos, do diretor e da coordenadora pedagógica, todos os demais professores estão sentados. Ao lado da porta, nota-se que há outras cinco pessoas de pé, uma delas com uma máquina fotográfica na mão, é professora e também faz o registro fotográfico do encontro, e os demais são funcionários da escola que não exercem a função docente.

O fato de os participantes identificados nas imagens estarem de pé, ao lado da porta, indica que a participação deles no estudo da Sala de Professor é transitória, ou seja, não há possibilidade que no estudo de uma temática que teve duração de oito horas eles estivessem durante todo o tempo de pé. A proximidade que estão em relação à porta é outro fator que chama atenção. É como se tivessem recém-chegado, mas também prestes a partir. Há uma linguagem corporal de desconforto. As mãos cruzadas em frente o corpo, o posicionamento atrás da geladeira, indicam proteção como se fosse necessário manter um escudo ao adentrar o espaço que se configura como lugar “dos professores”.

A denominação do projeto de formação como “Sala de Professor” para a caracterização da escola como o lugar da formação e os professores como sujeitos do processo

implicou no fortalecimento das diferenças entre docentes e não docentes e situou no foco dos debates a questão sobre para quem a formação se destinava.

A ambiguidade do nome do projeto de formação e as orientações contidas nos documentos orientativos de 2009 e 2010 levaram os profissionais não docentes, que eram obrigados a participar da formação, a questionar o que de fato a presença deles na formação destinada aos docentes contribuiria para a sua formação. Durante a observação dos encontros Sala de Educador em 2009 como formadora do CEFAPRO, pude presenciar vários discursos e comentários críticos que expressavam o descontentamento dos funcionários das escolas.

Nenhum comentário foi tão incisivo quanto à pergunta do vigilante da escola E4 dirigida à coordenadora do CEFAPRO, que sintetiza e ressoa as críticas até então feitas. Transcrevo a seguir o questionamento que foi registrado no caderno de campo

Vigilante: Todos aqui presentes me conhecem. Sabem que há anos tenho lutado junto ao SINTEP por nossa categoria. Com nossa luta conseguimos a formação pelo Projeto Arara Azul, que proporcionou o reconhecimento profissional, qualificação e progressão na carreira. Além do reconhecimento legal de que somos profissionais da educação. Porém, eu não entendo que tendo avançado tanto em nossas conquistas a SEDUC-MT nos obrigue a participar de uma formação continuada, cujo nome é Sala dos Professores. Para começar nas escolas esta sala devia chamar: Sala dos Profissionais da Educação. Porque sala dos professores? Só os professores têm o direito a uma sala? E, nós? Participamos da formação na “sala dos professores” e o que temos é um estudo para os professores. Estamos aqui para avaliar a Sala do professor deste ano, e para mim tem que mudar muita coisa. Primeiro, quando a gente quer formação voltada para nossas práticas, nós não temos, ficamos nos temas gerais – indisciplina, relacionamento pessoal, motivação e não temos a quem recorrer. Porque no CEFAPRO há formadores em todas as áreas, mas não tem nenhum com experiência e habilitação para atender as nossas demandas. Precisamos de uma formação que atenda as nossas demandas. Quando e como o CEFAPRO vai fazer isso? (Vigia da escola E4/novembro de 2009)

No relato, o vigilante reconhece que as conquistas para a categoria são provenientes da luta e de seu engajamento no sindicato. Ao questionar a eficiência da Sala de Professor para as suas necessidades de formação, o vigilante coloca em pauta a falta de um profissional com condições para orientar a formação segundo as demandas desta categoria. Além disso, ressalta a fronteira que se constrói no contexto das escolas ao efetivarem a sua formação continuada. As demandas dos funcionários não estão sendo contempladas e, na maioria das vezes, divergem das demandas dos docentes pela natureza das funções que exercem na escola.

Os limites, encontros e desencontros característicos da fronteira na Sala do Educador também são manifestos na relação hierárquica que se estabelece nas relações sociais dentro da escola. Ao escrever sobre memória, silêncio, esquecimento e potência nas escolas Mazza & Zamboni (2015) identificam um conjunto de situações presentes na escola que contribuem para a representação de uma pirâmide social dos profissionais da escola. Assim afirmam as autoras

Se desenhássemos uma pirâmide social localizando cada profissional que está na escola veríamos que os professores estão na base da pirâmide; são os que recebem os menores salários, não recebem as informações no momento preciso, nem sempre são consultados a respeito das medidas tomadas pelo corpo diretivo e desconhecem as políticas educativas em curso. (MAZZA e ZAMBONI, 2015, p. 27)

As escolas de São Paulo apresentam características distintas das encontradas em Mato Grosso o que levaram as autoras a concluir que os professores estão na base da pirâmide social da escola. A partir dos dados que tenho das escolas de Mato Grosso, principalmente as de Rondonópolis, os funcionários da escola que exercem as funções de: vigilantes, merendeiras, auxiliares de limpeza e auxiliares da secretaria estão na base.

As evidências analisadas (fotografias e relato) demonstram que os funcionários da escola, embora obrigados a participar da formação continuada em serviço, não tiveram suas necessidades de formação atendidas. Nos documentos de orientação para elaboração do projeto Sala de Professor de 2009 e 2010 também não foram encontrados indícios que apontassem as necessidades de formação dos funcionários. No documento “Parecer Orientativo para elaboração do projeto Sala de Professor 2009”, há instruções diretas que reforçam que o foco da formação e do projeto eram os professores.

O projeto deve ser elaborado tendo como ponto de partida as dificuldades didáticas pedagógicas de determinados grupos de professores, de acordo com o ciclo que atua, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem. No projeto, a escola deve indicar suas necessidades de formação definindo estratégias imediatas do desenvolvimento de estudos com os professores que priorize, além de estudos teóricos, discussão e elaboração de intervenções que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos em sala de aula. (MATO GROSSO, 2009, p. 3)

O documento de orientação (id.) para elaboração, implantação e efetivação da Sala de Professor nas escolas estabelece, no trecho acima, que o foco da formação são os professores. Especialmente os professores atuantes “no ciclo”, ou seja, Ensino Fundamental. O que mais uma vez indica que a demanda da SEDUC-MT para o ano de 2009 estava voltado para a

formação “da apropriação e organização da escola Organizada por Ciclo de Formação Humana”.

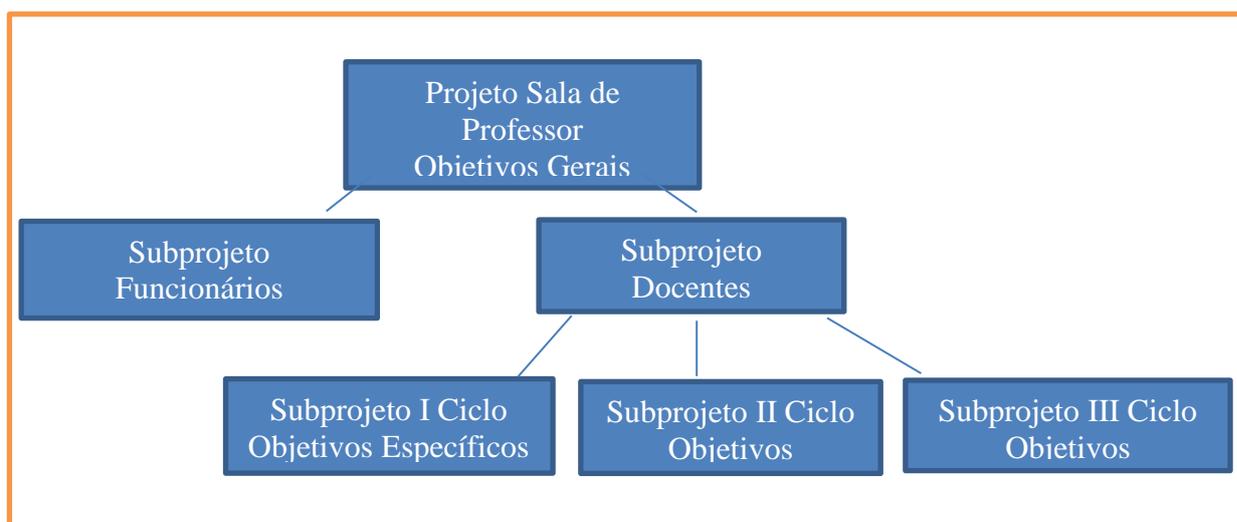
Como apresentado anteriormente, havia diversidade na forma como as escolas, e também, os formadores do CEFAPRO se apropriaram das concepções da política de formação, bem como, implementaram seus projetos. Anexo ao Projeto Sala de Professor da escola E1, está o documento “Devolutiva do Projeto Sala de Professor” escrito pelo formador do CEFAPRO responsável pelo acompanhamento da referida escola. A devolutiva enviada ao coordenador pedagógico da escola em junho de 2009 descreve as seguintes recomendações

Sentimos falta de um item que contemple a metodologia do projeto, descrevendo passo a passo como será o desenvolvimento deste na unidade escolar. Lembramos que a escola tem autonomia para organizar a metodologia utilizada para estudos teóricos metodológicos (leitura prévia/leitura coletiva/etc.). Esclarecemos que o projeto Sala de Professor é o Projeto de Formação Continuada da Escola que engloba subprojetos de formação, como os que atendam às necessidades específicas: 1- Formação para os profissionais da escola; 2 – Formação por núcleo comum; 3- Formação por Modalidade/área e/ou disciplina.

Notamos a ausência de temas que contemplem às áreas de ciências humanas e sociais, as ciências da natureza, o uso das tecnologias educacionais, e que atendam às necessidades dos profissionais na função de técnico administrativo e apoio. Relembramos que estes devem constar do projeto Sala de Professor, como subprojetos, assim como apresentado anteriormente no item sobre metodologia. (CEFAPRO/RONDONÓPOLIS, 2009, p. 2)

Como havia críticas por parte dos funcionários em relação à falta de espaço nos projetos de formação das escolas, as ausências também foram percebidas pelo formador responsável por acompanhar a escola E1, em 2009. A ausência notada não se limitava apenas às demandas dos funcionários, faziam-se presentes também em relação aos professores de Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e os professores de Ciências Exatas e Naturais (Ciências, Biologia, Física, Química e Matemática).

De acordo com as recomendações do formador do CEFAPRO descritas na citação, um possível esquema da organização do projeto Sala do Professor na escola E1 pode ser visualizado

Figura 11: Organograma Sala de Professor

É um modelo esquemático que representa visualmente como o Projeto Sala de Professor deveria ser elaborado. A escola deveria elaborar um projeto Sala de Professor que englobaria outros subprojetos. O projeto Sala de Professor seria composto de duas partes: uma parte geral (identificação, caracterização da escola e objetivos) e outra, específica (os subprojetos que seriam divididos de acordo com as características e necessidades de cada escola).

Mesmo fazendo parte da Sala de Professor, eram notórios os problemas em relação à formação dos funcionários apontados pelo vigilante em seu depoimento. O nome do projeto já excluía da formação aqueles que não eram professores, a falta de um formador no CEFAPRO para acompanhar e diagnosticar as demandas dos funcionários e a forma como era organizada a formação continuada na escola, entre outros fatores, não incluíam os funcionários no espaço das discussões. Diante da identificação dos problemas, a categoria dos funcionários realizou críticas cada vez mais contundentes à formação, o que os levou há uma crescente luta na conquista de um espaço efetivo na Sala de Educador.

Em atendimento às reivindicações dos funcionários e à Lei nº 12.014/09 que promulga a categoria dos funcionários como profissionais da educação, efetivou-se a alteração da nomenclatura do Projeto “Sala de Professor” para Projeto “Sala de Educador”, segundo o que consta no documento “Projeto Sala de Educador – Parecer Orientativo de 2011”

Na política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (SEDUC-MT 2010) está posto que todos os profissionais da escola têm o papel de educadores do coletivo. Essa política está subsidiada pela Lei Federal nº 12014/2009 (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 ensino fundamental e médio; II – trabalhadores da educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorados 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 na 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”. Mudar a denominação de projeto “Sala de Professor”, criado em 2003, para “Sala de Educador” significa assumir essa concepção: “que a escola de espaço de ensino e 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”. (MATO GROSSO, 2011, p. 2)

A Sala de Professor, lugar de estranheza para os funcionários da escola, passa a ser Sala de Educador, incluindo-os no espaço de formação. A alteração do nome significou o reconhecimento dos funcionários da escola como profissionais da educação como já instituído pela Lei Complementar nº50/1998 – LOPEB e a Lei 12.014/2009. Logo após um ano da alteração do nome, no início de 2012, foi aberto edital para seleção de professores para compor o quadro de formadores do CEFAPRO. O edital constou, pela primeira vez, vagas para técnicos administrativos e apoio com experiência para atuarem como formadores dos CEFAPROS.

As disputas dos profissionais da escola para o reconhecimento da Sala de Educador como um espaço efetivo de formação contínua para todos que na escola trabalham, reforçam a tese deste estudo como um lugar de fronteira. As fronteiras na Sala de Educador também são visíveis entre as demandas dos professores que têm formação marcada pela divisão disciplinar e atuam em diferentes níveis do ensino.

3. 3 Fronteiras Interdisciplinares na formação do professor de História

Os professores de História são minoria no contexto geral dos sujeitos envolvidos na Sala de Educador. Nas escolas pesquisadas, os professores de História representam apenas 6% dos professores nas escolas E1 e E2 e 10% nas escolas E3 e E4. Fato esse que constitui um

entreve para a organização e os estudos que atendam aos anseios dos professores de História. O professor Rogério expõe sobre esse entrave em seu depoimento

É complicado ter na Sala de Educador um estudo que interesse a mim, particularmente como professor de História. Por quê? Nesta escola nós temos apenas dois professores de História, acredito que em muitos outros colégios só tenha um professor. Então, ter um estudo com temas específicos do Ensino de História é difícil, pois seria estudo individual ou, no máximo, em dupla. Mas, se fosse uma divisão temática por área de conhecimento já seria melhor, com eventuais interdisciplinaridades que são inerentes ao ensino. Por exemplo: é muito fácil você vincular o ensino de História e a Literatura, ou com a Arte. E isso daí sempre acontece com Geografia. Particularmente, eu uso bastante de Geografia quando estou ensinando aos meus alunos a questão de mapas ou formação de sociedades e civilizações antigas, você tem que ter um conhecimento geográfico pelo menos da geografia física. Você tem de conhecer um pouco. Então, que o estudo fosse mais por área, já que por disciplina é inviável. Também não acharia adequado que houvesse uma divisão série/idade. Porque hoje eu estou ensinando no Ensino Médio amanhã eu posso estar ensinando no Ensino Fundamental. Então que houvesse, evidentemente a participação dos professores que estão lotados só nessa instituição. Logo acho que seria mais proveitoso que fosse feito dessa forma: os professores das áreas de humanas que atuam no ensino fundamental e no ensino médio, com eventuais participações dos professores da unidocência. Mas, que os temas não ficassem todos a cargo de professores. Porque, assim só sobrecarregaria ainda mais o nosso trabalho. Também não espero que isso seja desenvolvido por pedagogas. Porque elas não têm uma formação na área. Supondo que minha área fosse física eu não esperaria que a coordenação pedagógica vá desenvolver um tema de estudo inerente à física quântica, então não esperaria que elas assim o fizessem também no Ensino de História. Mas, eu tenho receio desse formato também. Porque, no fim isso se voltaria para o professor, estaria a cargo do professor o ensino e o repasse desses temas estudados. Ou seja, nós não temos nem tempo dentro da hora atividade de 10 horas por semana, três já estão automaticamente comprometidos com a Sala de Educador, e nessas 7 horas restantes, temos demais afazeres: correção de provas e avaliações, demais projetos da escola, planejamento de aulas e etc.. Então, quando nos prepararíamos para ser formadores dos nossos colegas? Teria que levar ainda mais trabalho para casa. E com a responsabilidade de fazer da melhor forma possível, o que sinceramente não gostaria nem para mim nem para os meus colegas. (Rogério professor de História-escola E1, 2015)

O professor Rogério traz à tona em seu depoimento as dificuldades da Sala de Educador na perspectiva do professor de História e das demandas de sua formação. O número menor de professores de História em comparação com o de professores de Português, o de Matemática e o de Pedagogia, nas escolas, inviabiliza um estudo centrado nestes campos do saber disciplinar. A desproporção do número de professores de História em relação ao de algumas disciplinas interfere na seleção dos temas gerais indicados para a Sala do Educador, em detrimento dos temas específicos do Ensino de História. Segundo o professor Rogério, as

dificuldades da organização da Sala de Educador que se resolveria se os estudos fossem divididos por áreas de conhecimento, ou por perspectivas interdisciplinares.

A Interdisciplinaridade é uma palavra ouvida costumeiramente nos espaços escolares ligadas a ações educativas e projetos. Conforme Fazenda (2007), pesquisadora do tema no Brasil desde os anos de 1970, a interdisciplinaridade aparece de modo periférico nos documentos relativos à educação nas décadas de 70 e 80. Somente nos anos 1990, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais é possível identificar a presença de um discurso favorável à interdisciplinaridade, especialmente nos documentos referentes ao Ensino Fundamental. Para a referida pesquisadora, a “interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão, pauta-se numa ação em movimento”. (FAZENDA, 2010, p. 154).

Para Nucia Alexandra S. de Oliveira (2013), as aproximações do Ensino de História e a interdisciplinaridade têm sido discutidas por autores como Luis Fernando Cerri (2001), Helenice Ciampi (2005), Marcos Silva e Selva Guimarães Fonseca (2007).

Oliveira (2013) argumenta sobre a interdisciplinaridade no ensino de História

O ensino de História ganha muito ao se aproximar da interdisciplinaridade para dar conta das demandas do ensino de temas que, até então, não eram considerados históricos, como o meio ambiente por exemplo. E neste sentido, temos um primeiro exemplo de como e porque pensar interdisciplinarmente a História. Ao trazer a interdisciplinaridade para o ensino de História, estamos nos instrumentalizando para a construção de saberes mais diversificados. Estamos buscando outras possibilidades para nossas práticas, reforçando-as em “conteúdos” e nas formas de elaborá-las. (OLIVEIRA, 2013, p. 220)

A interdisciplinaridade no ensino de História possibilita aos alunos e ao professor a construção de saberes mais amplos e diversos. A aproximação também se configura em um caminho profícuo para a superação das dificuldades e desafios da educação no século XXI como refletiu Ciampi (2005, p. 123), em sua conferência no VI ENPEH

As inúmeras mudanças ocorridas nesta passagem de séculos, tais como a nova ordem mundial, a revolução tecnológica, o esfacelamento das instituições, práticas e paradigmas de análise, colocaram novas exigências para a educação. Para superar estas dificuldades precisamos pensar e agir pelo princípio da inter/transdisciplinaridade, ligado a uma ideia de interação, negociação ética e política entre as diferentes áreas de conhecimento, e não mera justaposição de conteúdos disciplinares. Ampliar os horizontes disciplinares pode nos ajudar a reencontrar o sujeito e a traduzir um novo momento da história, frente

a necessidade indispensável de interligações, entre as áreas do conhecimento. (CIAMPI, 2005, p. 123)

Para superar as dificuldades são necessárias posturas “inter/transdisciplinar” que significam interação entre as disciplinas e não “justaposição” de conteúdos disciplinares. É olhar para as disciplinas nas suas interligações como área de conhecimento. É ver nas fronteiras os “portos, rios e rodovias” conforme a metáfora adotada por Cerri (2011) ao se referir à interdisciplinaridade como pontos de contato entre as disciplinas.

A formação interdisciplinar para a Sala de Educador é sugerida pelo professor Rogério em seu depoimento como uma saída às dificuldades para atender as demandas dos professores de História. A formação interdisciplinar abre a possibilidade de uma formação de professores que dialogam com seus saberes, com os saberes dos alunos, e que não fica alheia ao mundo em que está inserido.

A formação interdisciplinar desafia o profissional a sair da zona de conforto e buscar o desconhecido. Para Fazenda (1991, p. 18), “o que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir”.

A postura interdisciplinar envolve primeiramente um desejo e comprometimento e esta postura tem seu peso. Para o professor Rogério, uma formação na perspectiva interdisciplinar acarretaria em maior carga de trabalho para o professor, “Porque, no fim isso se voltaria para o professor, estaria a cargo do professor o ensino e o repasse desses temas estudados”.

O aumento da carga de trabalho não é o único empecilho para a efetivação de uma formação interdisciplinar na escola. A desconfiança e as disputas entre os professores de uma escola é um sério problema para a realização da sala de educador e, nesses parâmetros é uma característica presente na escola E4. Embora a escola organize a Sala de Educador por área de conhecimento há um intenso debate e embate em torno da importância da História para a formação dos jovens e para o destaque da escola.

Nos últimos 10 anos, a escola tem se destacado na mídia local e estadual por ter alunos entre os finalistas e campeões de Olimpíadas e Competições de Matemática, Química e Física. As conquistas, que deveriam ser comemoradas pela escola como um trabalho coletivo na formação dos jovens, passaram a ser motivo do acirramento da hierarquização das disciplinas

no cotidiano escolar. Sobre as disputas entre os professores da escola E4, eis o que relatam as professoras Iza e Ana.

Nossa escola, que é uma escola grande, tem problemas de relacionamentos. Assim, nós procuramos trabalhar como tema de estudo a Ética e a Cidadania. A gente tentou levar o conhecimento para todo mundo. Para as pessoas terem uma noção do que que é ética, como ela funciona e o que é cidadania. Para melhorar o relacionamento um pouco aqui na escola porque está meio complicado. Aqui, eu posso falar.... Aqui tem dois grandes grupos ou um grande grupo. O pessoal das exatas discrimina muito a nossa área, muito. Então, o pessoal das exatas, na verdade na maioria das vezes que comanda a escola. Aqui o pessoal de história não é visto com bons olhos. Aqui eles até falam nas suas aulas para que ensinar história? Para que ficar sabendo de coisas que aconteceu a tempos atrás? Então, está sempre tendo essa divergência, essas brigas e discussões. Tem professor que entra mesmo na discussão e briga mesmo. (Iza professora de História-escola E4, 2015)

Há muita competição entre os professores em todas as áreas. Aqui não se fala para o outro o que está fazendo. Porque tem medo do outro fazer melhor ou se destacar. Então existe essa competição. Eu não sei se em toda escola é assim. Mas, aqui é bem assim. É acirrada, muito acirrada, tanto que desanima às vezes você fazer um trabalho. Você vem inicia um trabalho. Aí, o outro quer pegar – como que eu falo? – Fama com o seu nome. Quer fazer o nome em cima do seu trabalho, é complicado e desanima. Além disso, as críticas que a gente recebe. Como aqui na escola é comum muitos professores de exatas falar em sala de aula para os alunos que a disciplina deles que é importante e que as outras não são importantes, que as desconsiderem e que foque na dele. E outras coisas do gênero. Então, isso tudo vai dificultando bastante o trabalho da gente, tanto individualmente como de forma coletiva e interdisciplinar. (Ana professora de História- escola E4, 2015)

A rivalidade e o individualismo fazem uma combinação de peso que refletem negativamente na Sala de Educador e no Ensino de História, na escola E4. Essa combinação mantém o conservadorismo na formação continuada em relações empobrecidas. Os professores convertem-se em alienados profissionalmente, no isolamento de seu local de trabalho, onde se negligenciam. Não costumam se apoiar e reconhecer os esforços positivos uns dos outros. De fato, como relata a professora Ana, a autoconfiança evoca reações adversas a um desempenho bem sucedido de um professor.

Há indícios importantes no relato das professoras que convergem com os estudos de Fullan & Hargreaves (2000), embora em países distintos (Brasil e Canadá), muito do que descreveram as professoras Iza e Ana se assemelha às tendências descritas pelos autores quando identificam as ações que institucionalizam o individualismo na escola e a condicionam a um local de não aprendizagem dos professores, denominando a escola de organização não aprendente. Conforme Fullan & Hargreaves (2000)

Quando os professores receiam partilhar suas ideias e seus sucessos, por medo de serem percebidos como arautos de seus feitos, quando os professores relutam em contar aos outros uma ideia nova por receio de que possam roubá-la ou assumir seu crédito (ou por acreditar que os outros devam passar por todo o processo de descoberta pelo qual passou); quando os professores jovens ou mais velhos, têm medo de solicitar ajuda porque podem ser percebidos como pouco competentes; quando um professor utiliza o mesmo método, ano após ano, mesmo que ele não traga resultados – todas essas tendências dão sustentação às paredes do individualismo. Elas limitam fundamentalmente o crescimento e o aperfeiçoamento, porque limitam o acesso a ideias e as práticas que poderiam oferecer maneiras mais eficientes de se fazer as coisas. *Elas institucionalizam o individualismo.* (FULLAN & HARGREAVES, 2000, p 58) (grifo no original)

Para as professoras Ana e Iza da escola E4 que relatam situações muito próximas das citadas pelos autores acima, o isolamento e o individualismo são armaduras que as protegem contra as críticas, a intromissão e a avaliação de seus pares. A armadura também limita os movimentos necessários para a realização de uma formação contínua e interdisciplinar como a que a própria escola propõe em seu projeto Sala de Educador.

A dificuldade das professoras em ensinar História nesta escola é o outro reflexo negativo do individualismo e isolamento no qual estão imersas em seu cotidiano. As professoras Ana e Rosa apresentam em seu depoimento as dificuldades de ensinar História na escola E4, relacionando-as ao isolamento e ao individualismo características dessa escola.

É uma questão (eu vejo meio que) cultural a problemática do aluno com o ensino da história. Vejo meio que cultural, porque sempre houve essa questão de História ser vista como a disciplina sem importância. É difícil, por esse lado. Aí você chega na sala, você se depara muitas vezes com um aluno que não tem um conhecimento prévio adequado. E você precisa trabalhar coisas que você imagina que ele já deveria saber, e não sabe. Você precisa trabalhar aquilo para poder dar sequência. E isso acaba dificultando bastante o trabalho da gente. A dificuldade maior vem também da questão: do interesse do aluno. (Entrevistador: Porque você chama de questão cultural esse desinteresse do aluno?) Eu analiso assim. Desde à época em que eu era estudante no fundamental, ensino médio... eu sempre via professores que não atraía muito para disciplina. Havia aquela coisa meio decoreba. E quando eu decidi por história, eu sempre gostei de história, não foi ao acaso. Quando eu decidi a única coisa que eu tinha certeza é que eu não ia ser como eles, como os professores que eu tive. Para que os meus alunos não passassem por essa situação. Então assim, na medida do possível eu tento conquistar os meus alunos para a disciplina de História. Tento apresentar para eles e fazê-los encantar com a disciplina para poder ganhá-los. Eu tenho conseguido na medida do possível. Mas, essa questão cultural quando eu falo é porque existe uma ideia bastante disseminada aqui pelos professores da área de exatas que as humanas não são importantes, e principalmente que História não é importante. E isso na escola pode ser visto até mesmo com a distribuição da carga horária. A carga horária mostra isso, que algumas disciplinas são mais importantes que outras. Existe a ideia no imaginário dos alunos e até dos pais

mesmo. E infelizmente dentro da educação também a gente vê isso esse imaginário de que umas são mais importantes que as outras. (Ana professora de História-escola E4, 2015).

Eu percebo a dificuldade ligada à questão da resistência que eles (alunos) têm em relação à disciplina de História. Este é um ponto forte. Apesar de que isso melhorou muito nos últimos anos. Tem alunos que dizem: a professora que delícia, eu comecei a ver a história de uma forma diferente. Mas, a dificuldade de aprendizagem dos alunos também está relacionada a falta de leitura. A dificuldade da leitura, em ler e em gostar de ler. Eles (alunos) não gostam de ler. Talvez eles não gostem de ler por não entenderem o que leem, e por isso a dificuldade de interpretar o que lê. É difícil gostar da área de humanas e de história quem também não gosta de ler. Outro ponto de dificuldade é a questão da didática, da metodológica do professor. Infelizmente nós temos professores que não ajudam os alunos a terem interesse pela disciplina, pois tem dificuldades de serem mais dinâmicos nas aulas. (Rosa professora de História-Escola E4, 2015)

Um aspecto comum nos depoimentos das três professoras da escola E4 é o constante debate (e embate) que elas travam no interior da escola com seus colegas, professores, e com os alunos durante as aulas sobre a importância da História na formação dos jovens. O tema é recorrente e não deve causar surpresa entre os professores de História, já acostumados a responder ao longo de sua carreira, há várias gerações, ano após ano: Para que serve a História? Por que estudar o passado, se o que importa é o presente?

As questões refletem visões diferentes e dicotômicas sobre o ensino de História, que estão presentes na escola E4, bem como em muitas outras escolas do Brasil afora. Num mundo em que a mídia acentua o presente, onde o aqui e o agora são valorizados e o antigo é desqualificado e obsoleto, ensinar História é uma tarefa desafiadora e difícil.

Na posição da valorização do tempo presente estão os professores da área de exatas da escola E4, como se evidencia a partir do relato da professora Isa: “Porque a impressão que me passam aqui é assim. Antigo é uma coisa antiga, que já foi superada, que é velho e não tem sentido trabalhar isso hoje, no agora”. (Isa professora de História-escola E4, 2015)

As posturas não advêm apenas do “culto ao presente” que a mídia nos impõe na atualidade, é reforçada pelo currículo e o controle administrativo aos quais as escolas estão submetidas. Maior carga horária destinada às disciplinas de Português e Matemática e, conseqüentemente, o maior número de professores dessas disciplinas por escolas, a distribuição de horários considerados de melhor aproveitamento são oferecidas a essas disciplinas, o maior número de investimento na formação continuada dos professores, avaliações externas somente nessas disciplinas e Olimpíadas do conhecimento cujo foco é o conhecimento de Língua

Portuguesa e de Matemática. São alguns dos exemplos que podem ser citados que reforçam “a questão cultural que desqualifica importância do estudo da História” como denomina a professora Ana em seu relato.

Muitos são os fatores que reforçam a competitividade, o isolamento e o individualismo entre os professores na escola E4, bem como, alimentam a hierarquização do conhecimento, como reflexo da hierarquização das disciplinas e do espaço que ocupam no currículo e no tempo escolar. O reforço pesa negativamente em ações que defendem o rompimento das fronteiras disciplinares e buscam uma formação na perspectiva interdisciplinar.

O isolamento e a competitividade entre os professores e o acirramento da hierarquização das disciplinas presentes na escola E4, que pode ser encontrado em outras escolas do Brasil, são únicas em relação às outras escolas desta pesquisa. Nas demais escolas, embora haja a presença de tais elementos entre os professores, não se manifestam tão intensamente a ponto de interferir na busca de alternativas interdisciplinares para os estudos da Sala de Educador. A professora Maria relata uma imagem amplamente disseminada, que a avaliação externa reforça a prioridade da Língua Portuguesa e da Matemática no contexto escolar, mas que isto não é incompatível com uma formação continuada interdisciplinar

Quando estamos estudando fazemos todos juntos. Não há brigas. O pessoal de exatas aqui é tranquilo. Quando a gente participa do debate a gente fala aquilo que pensa mesmo. Mas, eu sinto isso também aqui na escola, e em todas as escolas que eu já trabalhei, eu sinto essa preocupação. Eu vejo, que os professores de exatas eles são muito fechados. A Língua portuguesa e a matemática são as disciplinas da qual mais preocupam os resultados. E, assim acabam não dando muita importância para as áreas sociais: para a história, a sociologia, a geografia. (Maria professora-escola E3, 2015).

A questão principal é descobrir o tipo de contexto com maior probabilidade de apoiar, reconhecer, respeitar e promover o professor para que realize sua formação em uma perspectiva interdisciplinar. A professora Maria identifica que há um “fechamento dos professores das Ciências Exatas” em discutir suas práticas, que há fissuras nas barreiras quando os professores da área de Humanas se posicionam e se põem a contestar o que é posto como natural, ou seja, a preocupação exclusiva dos resultados das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As fissuras são evidentes quando a ação interdisciplinar é realizada através dos projetos de ensino. O trabalho com projetos na escola constitui uma forma possível de agir e pensar o saber histórico escolar em perspectiva de fronteira interdisciplinar. Um projeto de

ensino, como uma ação pedagógica planejada, realiza determinadas intencionalidades, em um determinado tempo e espaço. Os projetos implicam a proposição de um trabalho determinado pela natureza do conhecimento, pelos objetivos e atividades didáticas e não pelo controle externo do tempo escolar, que divide o período letivo em bimestres e semestres. A professora Maria narra como um projeto de ação da escola combina posturas interdisciplinares e formativas, tanto para professores como para os alunos

Nós temos um projeto na escola que é muito interessante. É o projeto “Viajando pelo Mato Grosso” que foi criado pelo Cristiano, e ele já está acontecendo há bastante tempo. Neste projeto eu fiquei responsável por trabalhar com os alunos: o quilombo e a escravidão em Mato Grosso. Mas trabalhamos também o racismo, o preconceito e as trajetórias dos vencidos. Está sendo muito bom, porque os alunos trabalham a história e a relacionam com a própria história. A viagem a uma comunidade remanescente de quilombo, fez os alunos perceberem uma história diferente da que está no livro didático. O projeto é da escola, todos os professores estão envolvidos. Cada um trabalha um aspecto a partir do local que será o destino da viagem de campo do ano. Este projeto é muito legal, mas não está no Projeto Sala de Educador é projeto de ação. (Maria professora de História-escolaE3, 2015)

A necessidade de articulação dos diferentes saberes na formação dos professores de História é o desejo de muitos formadores de professores, que, ainda presos às fronteiras disciplinares, tentam uma formação interdisciplinar na Sala de Educador, entretanto, constroem mais muros que reforçam os limites entre a História e a Educação do que passagens entre elas. Os discursos são de superação das fronteiras. Os projetos de ensino não são considerados pela Secretaria de Educação como inerentes à formação continuada, como afirma a professora Maria em seu depoimento. A mesma afirmação pode ser encontrada no documento “Devolutiva do projeto Sala de Professor 2009”

Com relação aos projetos: Como ler entender e redigir; Prática de Leitura; Xadrez Humano e Semana de Mato Grosso não devem ser incluídos como subprojetos de formação, pois são projetos de ação. Os mesmos podem ser anexos, mas não são pertinentes ao Projeto Sala de Professor. (Documento Devolutiva do Projeto Sala de Professor-escola E2, 2009)

Compartilho com Cerri (2011, p. 4) quando afirma que: “ a dicotomia é uma tendência, é quase uma força magnética ou uma inércia de repouso de um sistema educacional (notadamente de formação de professores) secular que tende a separar as coisas que julgamos que deveriam estar juntas”. A formação dos professores e ensino de História são separados quando a Secretaria de Educação, ao orientar a escola, determina que a formação é teoria e ensinar é prática – é ação. Separados o Projeto Sala de Educador e os Projetos de ação da escola,

caminham lado a lado arrastados pela força da correnteza que os colocam em territórios distintos.

É necessário evitar o reducionismo e as dicotomias que nos cegam, pois os saberes em construção nos projetos de ensino determinam o tempo de realização da ação educadora e do conhecimento a ser construído por alunos e professores. Para o professor, o projeto mobilizará e incorporará em seu trabalho novos conhecimentos: um corpo de conhecimentos pedagógicos, disciplinares, ambientais, experienciais. Os novos conhecimentos transformarão seu fazer pedagógico, enriquecendo o saber que o professor constrói em sua trajetória profissional.

É preciso que se converta a Sala de Educador em um lugar propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e respostas para elas, na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar. Assim como sintetiza Cerri (2011, p.7) no texto *fronteiras interdisciplinares no ensino de História*: “A lógica contemporânea do avanço do conhecimento não é mais a da fragmentação em guetos, mas a reintegração de teorias, saberes e métodos em torno da resolução de problemas comuns”.

O ensino de modo geral, e o ensino de História, especificamente, precisa se ocupar dos distintos conhecimentos de mundo que crianças e jovens trazem para as escolas. É preciso romper com as barreiras que uma formação inicial disciplinar nos impõe e criar a partir das demandas do ensino de História uma formação contínua que permita olhar e agir para além das fronteiras, é transitar na interdisciplinaridade.

A postura interdisciplinar significa vivenciar experiências formativas que, nas palavras utilizadas por Sônia Regina Miranda (2013, p. 12), “promovam experiências liminares no processo educativo, o que numa perspectiva Benjaminiana nos conduz a evocar, para além do conhecimento sistematizado no plano da ciência, também a experiência dada pela arte, pelas linguagens múltiplas e pela condição narrativa dos sujeitos”.

As experiências liminares, conforme definida por Miranda (2013), sinalizam para uma saída da constante discussão das fronteiras envolvidas no espaço de formação do professor de História. Para Fonseca (2005), a história e seu ensino são fundamentalmente formativos e a escola enquanto lugar social exerce um papel fundamental na formação dos professores e dos alunos.

É na instituição escolar que as relações entre os saberes docentes e os saberes dos alunos defrontam-se com as demandas da sociedade em relação à reprodução, à transmissão e à produção de saberes e valores históricos e culturais. Nesse sentido, as práticas escolares exigem dos professores de história muito mais que o conhecimento específico da disciplina, adquirido na formação universitária. Ora, o que professor de história ensina e deixa de ensinar na sala de aula vai muito além de sua especialidade. Daí decorre o que parece óbvio, a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do professor de história, as dimensões éticas e políticas da formação são extremamente importantes, pois o objeto de ensino da história é constituído de tradições, ideias, símbolos e representações que dão sentido às diferentes experiências históricas vividas pelos homens nas diversas épocas. (FONSECA, 2005, p. 71)

Em suma, as fronteiras interdisciplinares da formação dos professores devem ser vistas como díades de entrelaçamento e conexões e não como barreiras e limites. Significa assumir a interdisciplinaridade como uma postura política e pedagógica, na qual a formação seja indissociável de diversas instâncias (universidades, secretarias de educação, escolas) e dos diversos campos do saber. Significa transitar pelo território dos saberes, possibilitando a totalidade do ato de conhecer e formar-se.

Capítulo 04

Sala de Educador: singularidades e diversidades em contextos escolares

Na formação de professores é preciso conceber a escola como um ambiente educativo, no qual trabalhar e formar não sejam atividades distintas. (NÓVOA, 1995)

O objetivo deste capítulo é avançar para além das evidências e dos imperativos globais que estão presentes na Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e no CEFAPRO de Rondonópolis. A abordagem da Sala de Educador nesta pesquisa deve contemplar não apenas as suas dimensões macro – enquanto política de formação – mas, sobretudo, deve apreender o movimento histórico pelo qual se articulam a definição e a implementação de tal política.

As contradições materiais presentes no momento da proposição da política é o ponto de partida com que evidencio as formas de organização e efetivação do projeto nos contextos escolares ao qual se destinam. O desafio colocado à investigação desta política de formação vai além das análises de suas concepções e propostas apresentadas em seu programa. Apreender a Sala de Educador enquanto um espaço de formação, mas também de tensões entre a as demandas da Secretaria de Educação e dos professores de História, requer um olhar atento para as relações concretas, os subterfúgios, os silêncios, os ressentimentos que estão presentes nos contextos escolares e emergem nas narrativas dos professores e dos coordenadores pedagógicos, atores e sujeitos que implementam, mas também ressignificam o que lhes é posto como parte de seu ofício.

No final de 2003, a SUFP/ SEDUC-MT implantou o projeto Sala de Professor nas escolas estaduais. Na ocasião, os programas de formação que o estado oferecia, (TV Escola, Salto para o Futuro, Parâmetros em Ação), oriundos do MEC, encontravam-se na etapa final. Assim, surgiu a proposta de criar uma formação do próprio estado focando a escola, e que fosse uma formação da escola para a escola.

Inicialmente o Projeto Sala de Professor foi implantado nas escolas que tinham telepostos para o Projeto Salto Para o Futuro, isto porque já contavam com espaço para os professores, profissional que coordenava a discussão e um grupo que já participava dos

encontros. O objetivo era aproveitar a cultura de formação já existente. Assim sendo, após a realização de um Encontro dos Diretores das Escolas realizados em Cuiabá, e apresentação do projeto, 32 escolas em 13 municípios iniciaram a implantação do projeto.

Em 2003, elaborou-se o primeiro documento denominado “Orientativo Sala de Professor”. Após esta data, um novo documento foi elaborado depois de seis anos, ou seja, em 2009. O intervalo de tempo decorrido do primeiro para o segundo documento é justificado pela SUFP como o período de avaliação do Projeto Sala de Professor em suas bases iniciais. Após essa data, os documentos passaram a ser elaborados anualmente. Os documentos de 2003 e 2009 a 2012 foram objeto de estudo de Santos *et al* (2012), que tinham como objetivo

(...) 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 e 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 dos Centros de Formação e atualização dos Profissionais da Educação Básica). (SANTOS, SILVA e RAMOS, 2012, p. 80)

As análises realizadas pelas autoras, embora focalizem a formação docente da área de linguagens contribuem para entender como são elaborados os projetos Sala de Educador nos contextos escolares e o papel desempenhado pelos CEFAPROs nesse processo. Sobre o documento de 2003, Santos *et al* (2012) concluíram

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. (SANTOS, SILVA e RAMOS, 2012, p. 89)

É importante notar que, embora os documentos determinem a escola como *locus* de formação continuada, não são “as necessidades das escolas”, mas sim “as implantações das normas e regulações administrativas” o compromisso de ação dos formadores. A SEDUC-MT

assume sua responsabilidade na formação continuada dos professores, mas institui que esta formação deve atender prioritariamente suas demandas e não as das escolas, ou dos professores.

Santos *et al* (2012) analisam que os pareceres orientativos de 2009 a 2012 são bem mais reduzidos que o primeiro (que tinha 20 páginas) e que 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.

A partir de Imbernón (2010b, p. 14) podem-se caracterizar os documentos como indicadores de uma fase experimental da política de formação, em que se observa certa manutenção das orientações contidas ao longo dos anos de 2009 a 2014.

De 2003 a 2015, identificam-se três mudanças, ou fases do Projeto Sala de Professor. A primeira fase de 2003 a 2006 é caracterizada pela implantação do Projeto de Formação Continuada nas escolas que passou por várias avaliações, e seus resultados possibilitaram fortalecer as ações do CEFAPRO que vinham se enfraquecendo devido ao distanciamento do centro na oferta de cursos que não atendiam aos anseios dos professores e das escolas. Sendo assim, o Projeto Sala de Professor se estendeu para todo o estado, passando a ser a ação prioritária dos CEFAPROs em 2009.

É da fase inicial o uso da expressão “Programa” que foi posteriormente substituída por “Projeto” (2006 a 2009). Para 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 a existente, revisando-a ou adotando uma nova, fazendo com que intervenha a interação pessoal (...); a modificação das maneiras de proceder deve ser considerada um processo de aprendizagem do educando.

O que se fazia anteriormente a 2003 nas ações de formação em Mato Grosso, geralmente era a implementação de pacotes de ações/projetos provenientes do Ministério da Educação, daí compreender o porquê do uso da nomenclatura “programa” pela afirmativa de Padilha (2001, p. 42) ao declarar que um programa é "constituído de um ou mais projetos de determinados órgãos ou setores, num período de tempo definido".

A análise se alinha 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-MT (embora ainda desenvolva ações em parceria com o MEC), em 2009, recebe o nome de “Projeto”, o que caracteriza a segunda fase.

Compreende-se 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 Formação Continuada, com justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia e atribuições específicas a todos os envolvidos. A consolidação do Projeto Sala de Educador como ação prioritária das ações dos CEFAPROs delinea a segunda fase.

O documento de 2015 inicia o que, até o momento, caracterizei como a terceira fase da Sala de Educador. O documento, com exceção do de 2003, é o mais extenso (18 páginas) de orientação da Sala de Educador elaborado pela SUFP. No documento de 2015, enfatiza-se que a formação continuada só deve ocorrer tendo como finalidade a “proficiência dos alunos”. A proficiência é medida e mensurada nas avaliações externas (IDEB, Prova Brasil, Enem) e internas e o que marca uma mudança significativa é a metodologia que deve ser adotada para o PSE que passa a ter obrigatoriamente além da fase de diagnóstico e estudo, a intervenção na sala de aula que será acompanhada pelo coordenador pedagógico.

Os documentos de orientação para o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador (Mato Grosso/SEDUC-MT/SUFP de 2009 a 2015) apresentam em sua introdução o compromisso de fortalecimento da escola como *lócus* de formação continuada, defendendo que esta é a saída possível para a melhoria da qualidade da educação. Amparados em Simons (1999), os documentos afirmam que

A Secretaria de Estado de Educação/ Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação implantou e implementa o **Projeto Sala de Educador**, cujo principal objetivo é **fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada**, por meio da organização em grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação. (grifos no original) (MATO GROSSO, 2011, p. 01)

No documento de 2011, o grifo dado “fortalecer a escola como *locus* da formação continuada”, o que não era destacado nos documentos de 2009 e 2010, define a prioridade que será efetivada pela SUFP para as ações dos CEFAPROs. Até o ano de 2010, os CEFAPROs mantinham duas frentes de ações com seus formadores: o acompanhamento da Sala de Educador e a oferta de grupos de estudos, oficinas e cursos de formação continuada em sua sede. Em 2011, por meio de um ofício circular expedido pela SUFP, foram proibidas as ofertas de cursos, oficinas e grupos de estudos pelos formadores na sede, salvo por casos específicos que deveriam ser analisados e aprovados pela coordenação de acompanhamento das ações dos CEFAPROs da SUFP. A formação continuada deveria acontecer exclusivamente nas escolas e de forma coletiva (por todos os profissionais que nela trabalham) e as ações dos CEFAPROs deveriam subsidiar, acompanhar e garantir que elas acontecessem.

A escola como *locus* de formação, a Sala de Educador se organiza de diferentes formas nas escolas que compõem o estudo. Embora os documentos que regulamentam a Sala de educador sejam únicos, as escolas têm certa autonomia para a organização e efetivação de seus projetos e momentos de estudos. A periodicidade dos encontros, seus horários e a carga horária são determinados pelos documentos orientativos. Dessa forma, organizei na tabela a seguir as orientações que regulam o tempo da formação continuada na escola.

Tabela 11: A Sala de Educador: periodicidade e carga horária

Ano	Periodicidade dos Encontros	Carga Horária
2009	Pela Lei que regulamenta a jornada de trabalho dos profissionais da educação, a elaboração do cronograma dos encontros de formação deve ser organizado de modo que os profissionais possam realizar a formação em serviço, em parte de suas horas atividades.	Mínimo de 80h anual. Podendo ser distribuído em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.
2010	A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada coletivamente, obedecendo à carga horária e utilizando parte da hora atividade para o desenvolvimento da Sala de Professor.	Total mínimo de 80h no ano letivo, distribuídos preferencialmente em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.
2011	A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada coletivamente, obedecendo à carga horária e utilizando parte da hora atividade para o desenvolvimento da Sala de Educador.	Total mínimo de 80h no ano letivo, distribuídos preferencialmente em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.
2012	A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada coletivamente, obedecendo à carga horária e utilizando parte da hora atividade para o desenvolvimento da Sala de Educador.	Total mínimo de 80h no ano letivo, distribuídos preferencialmente em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.
2013	A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada coletivamente, obedecendo à carga horária semanal (do professor) para o desenvolvimento da Sala de Educador. Obs. De acordo com o Parecer 879/UAS/2012 – AD 52, não é autorizada a realização do Projeto Sala de Educador no horário de 11h as 13h.	Total mínimo de 80h no ano letivo, distribuídos preferencialmente em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre. Poderá haver para além das 80h estudos na modalidade à distância. Porém o certificado será emitido apenas com as 80h presenciais.
2014	A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada coletivamente, respeitando a carga horária utilizando parte da hora atividade semanal do professor para o desenvolvimento da Sala de Educador. Recomenda-se que a carga horária semanal dos encontros seja de quatro (04) horas, sob o risco de não completar a carga horária mínima prevista para o ano letivo, considerando que em 2014 teremos um ano diferenciado. Obs. De acordo com o Parecer 879/UAS/2012 – AD 52, não é autorizada a realização do Projeto Sala de Educador no horário de 11h as 13h.	Total mínimo de 80h no ano letivo, distribuídos preferencialmente em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.
2014²³	No documento do CEFAPRO nada consta sobre este tópico.	No documento do CEFAPRO nada consta sobre este tópico.
2015	A elaboração do cronograma dos encontros deve ser organizada, coletivamente, respeitando a carga horária utilizando parte da hora atividade semanal do professor para o desenvolvimento da Sala de Educador. Cada encontro deverá durar, pelo menos, 04 horas de atividades (permitidas 03 horas presenciais e 01 hora de transposição didática ou aplicação prática) Obs. De acordo com o Parecer 879/UAS/2012 – AD 52, não é autorizada a realização do Projeto Sala de Educador no horário de 11h às 13h. Para as escolas que também atendem no período noturno, recomendamos que, preferencialmente, não realizem os encontros entre as 17h as 18h30min.	Total mínimo de 80h no ano letivo, distribuídos preferencialmente em 40h no primeiro semestre e 40h no segundo semestre.

Fonte: Informações sistematizadas a partir dos documentos “Parecer Orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor (Sala de Educador)” 2009 a 2015.

²³ Em 2014 o CEFAPRO Rondonópolis elaborou e emitiu um documento denominado “Orientativo CEFAPRO” para as escolas sob sua responsabilidade onde procura esclarecer a interpretação do documento emitido pela SUFP. Como este documento também subsidiou a elaboração dos projetos das escolas pesquisadas, foi incluído neste quadro e nos demais que sistematizam os documentos de orientação.

A tabela mostra que ao longo dos sete anos do período pesquisado (2009 a 2015) houve permanência das 80 horas de carga horária mínima de estudos no Projeto Sala de Educador. Em 2013, o documento cita a necessidade de estudos que extrapolam o mínimo recomendado e sugere que estes possam ser realizados à distância. Deixa claro, entretanto, que encontros à distância não serão certificados como Sala de Educador.

De 2009 a 2012, os documentos não alteram sua redação no que se refere à organização do cronograma das atividades na escola, deixando para a escola uma maior autonomia na disposição e organização do tempo destinado à Sala de Educador. Nesse período, o documento enfatiza que a Sala de Educador deve ser organizada no tempo destinado às horas atividades dos professores, ocupando assim parte dessas horas.

Pela Lei Complementar nº 50/1998 – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB), os professores efetivos do estado de Mato Grosso têm jornada de trabalho semanal de 30h, sendo 20h em sala de aula e 10h de “Horas Atividades”. As horas atividades são destinadas ao planejamento, preparação das aulas; à elaboração e correção de atividades, às avaliações; às reuniões pedagógicas e administrativas; à participação em projetos pedagógicos da escola; às aulas de apoio pedagógico para os alunos com dificuldades; ao atendimento aos pais; à formação continuada, entre outras ações. O documento que regulamenta a Sala de Educador estabelece que “de acordo com a Lei” a Sala de Educador deve dispor de parte dessas 10horas para a efetivação da formação continuada.

Diante disso, as escolas organizaram seus cronogramas de atividades submetendo-se às orientações do documento, no entanto, com grande margem de autonomia, a Sala de Educador se efetivou em algumas escolas de 11h as 13h e/ou de 17h30min as 18h30min. Isto porque havia uma grande dificuldade de encontrar um horário em que todos os professores e funcionários pudessem estar juntos para a realização dos grupos de estudos.

A organização de horário compatível a todos os professores efetivos apesar da garantia legal de 10h em sua jornada de trabalho não se concretizava, o que ficava ainda mais difícil com os professores contratados e os funcionários. Não há obrigatoriedade para os professores efetivos do cumprimento de sua hora atividade coletivamente, portanto, para os efetivos, o cumprimento de suas atividades se fazia (e ainda se faz) na maioria das vezes conforme suas necessidades e critérios.

A existência de escolas que tiveram a Sala de Educador efetivada no horário de 11h as 13h e o baixo rendimento dos estudos neste período, conforme avaliação do CEFAPRO, levou a Superintendência de Formação no final de 2012 a solicitar da Superintendência Administrativa e Jurídica que fosse expedido um Parecer proibindo a existência da Sala de Educador neste horário. De 2013 a 2015, todos os documentos incluem no campo observações de “não autorização da Sala de Educador no horário das 11h as 13h”. Em 2015, além desse item, os orientativos recomendam que não seja realizada a Sala de Educador no horário das 17h30min as 18h30min para as escolas que atendem no período noturno.

Existe diversidade entre as características das escolas, embora haja algumas semelhanças entre elas. As semelhanças provêm da rotina escolar e origem histórica, cito como exemplo os dias e horários determinados para a Sala de Educador.

Das quatro escolas pesquisadas, três realizam a Sala do Educador às terças-feiras e apenas uma na sexta-feira. Para se compreender melhor as singularidades e diversidades da Sala de Educador descrevo sua organização tendo como base as observações feitas durante os encontros nas escolas e a análise das entrevistas.

Na escola E1, a Sala de Educador acontece todas as terças-feiras no horário das 17h15min as 20h30min. O horário e dia da semana já eram reservados a estudos, reuniões administrativas e planejamento coletivo na escola antes mesmo do Projeto Sala de Educador (que iniciou em 2008), conforme declarou a professora de História que na época era Coordenadora Pedagógica. A rotina dessa unidade escolar já contemplava espaço e tempo determinados à reunião coletiva de seus profissionais. A formação continuada por meio de grupos de estudos, também era uma prática que se efetivava nessa escola, antes da sua inserção no Projeto Sala de Educador. A esse respeito, o Projeto Sala de Professor 2009 da escola E1 descreve

Na perspectiva de viabilizarmos a efetivação da formação continuada em nossa escola, e em consonância com as propostas da formação continuada dos profissionais da educação preconizados pela SEDUC-MT, que visa a ampliação de atividades de formação por intermédio de palestras, seminários, cursos e encontros no interior das unidades escolares é que a E1 propõe a sistematização do projeto Sala de Professor a ser desenvolvido durante o ano letivo de 2009. Sistematização porque há mais de uma década esta escola vem trabalhando com a formação de professores na modalidade de grupos de estudos e desde o ano letivo de 2006 foi implantado um projeto de formação continuada nos parâmetros da “Sala de Professor”. (Projeto Sala do Professor –E1, 2009).

O documento da escola revela a rotina de formação de grupos de estudos e, ao sistematizar o seu projeto de formação continuada, em atendimento a solicitação do CEFAPRO, a escola se posiciona historicamente diante da ampliação da política de formação continuada da SEDUC-MT. A escrita do projeto procura mostrar que a formação, no contexto escolar, não se apresenta como algo novo, mas como uma “ampliação” de uma política de formação que aparentemente não reconhece ou desconhece o que já estava sendo realizado em algumas escolas. A consciência do seu papel e ações de formação no contexto maior das políticas de formação aparece também no projeto da escola E2, mas está ausente nos projetos Sala de Professor em 2009 das demais escolas. A esse respeito, apresento o posicionamento da escola E2 ao destacar que

A formação continuada do docente que originou-se nesta instituição na década de 90 intitulada “Projeto em Ação” deve ser fortalecida no cotidiano por seus participantes e expressa a vontade de avançar rumo a uma educação de qualidade, como perspectivas de resultados eficientes. Pois há de se considerar que, não existem avanços de práticas pedagógicas que sejam fundamentadas sem a participação da coletividade e todos os docentes estejam abertos ao constante aprendizado. (Projeto Sala de Professor E2, 2009)

Como na escola E1, a escola E2 partilha de uma longa História de formação continuada em seu contexto que já tinha como prática um dia da semana destinado às atividades de planejamento coletivo, estudos e reuniões. O planejamento e os estudos eram realizados todas as terças-feiras por agrupamento de professores atuantes no mesmo Ciclo, ou seja, os professores do 1º e 2º Ciclo, no período matutino (contraturno das aulas) e no período vespertino os professores do 3º Ciclo (contraturno das aulas). As reuniões aconteciam após as 17h15min. quando todos os professores da escola podiam estar presentes.

Para as escolas – E1 e E2 – delimitar um tempo específico para a Sala de Educador em que reunisse todos da escola como o disposto no documento de orientação, não representou nenhuma dificuldade. As escolas têm duas outras características em comum: serem públicas e confessionais (tendo sido fundadas por Ordem Religiosas, embora apenas uma delas ainda esteja sob a direção de religiosos) e não ofertam aulas no período noturno.

Ao contrário das escolas citadas, as escolas E3 e E4 não tinham como prática a delimitação de tempo para planejamento coletivo. Os professores realizavam seus planejamentos individualmente e alguns coletivamente. Eram eles mesmos que determinavam seus tempos. Outra diferença, é que nessas duas escolas as aulas são ofertadas nos três turnos:

matutino, vespertino e noturno. Suas origens não estão ligadas às Ordens Religiosas, pois foram criadas por regulamentação estatal.

Para as escolas E3 e E4, organizar um tempo em que todos os profissionais pudessem estar juntos para a formação foi e é, ainda hoje, uma grande dificuldade. Dificuldade de cumprir o que estabeleceu o documento Parecer Orientativo nº 2 da Sala de Professor 2009, “fortalecer a escola como *locus* de formação continuada, através da organização de grupos de estudos que priorize a área de atuação do professor para o **comprometimento do coletivo da escola** com a melhoria do ensino e da aprendizagem” (grifo no original).

O entendimento da concepção de “coletivo da escola”, como expresso no documento, configurou-se como bastante polissêmico. Para o coordenador de Formação do CEFAPRO, o coletivo se manifesta, de fato, quando na escola existem grupos de estudos também coletivos, ou seja, a escola deve estabelecer um momento em que todos os profissionais que nela trabalham se reunissem para discutir os desafios enfrentados e se dispusessem a estudar as alternativas de soluções para eles. Entretanto, no mesmo documento, o comprometimento do coletivo da escola é identificado na organização dos grupos de estudos, uma vez que se reúnem por características comuns, identificando que na escola existem vários coletivos. Como se pode constatar no Parecer Orientativo Sala de Professor 2009

A escola pode e deve ter vários Projetos Sala de Professor acontecendo ao mesmo tempo na escola;
O projeto deve ser elaborado 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;
Os grupos de estudos podem ser constituídos por Ciclo, no caso do trabalho da alfabetização/letramento e por disciplina, no caso das necessidades específicas em cada Ciclo. (MATO GROSSO, 2009, p.03)

Quando o documento orienta que “podem” e “devem” ter vários projetos acontecendo ao mesmo tempo, reconhece a diversidade dos profissionais que nela trabalham. A orientação aparece apenas nos documentos de 2009 e 2010. O parecer Orientativo de 2011 do Projeto Sala de Educador dispõe quanto à elaboração do projeto

A escola terá **um projeto Sala de Educador**, contemplando os grupos de estudos; estes devem indicar suas necessidades de formação definindo estratégias do desenvolvimento dos estudos com professores e funcionários, com possíveis ações de intervenção pedagógica que podem e devem ser reorganizadas no decorrer do processo, de acordo com os novos desafios que se apresentam. Tais intervenções devem ser discutidas e (re) elaboradas, de acordo com as necessidades e desenvolvimento do trabalho dos professores e dos funcionários; (grifos no original) (MATO GROSSO, 2011, p. 03)

A quantidade de projetos Sala de Educador que deve existir em cada escola, conforme expresso nos documentos reforça a interpretação polissêmica que o termo “coletivo” teve desde sua utilização em 2009. Em 2009, ainda não estava claro o que se concebia como o coletivo da escola, ora se efetivava na junção de todos os profissionais da escola em um único grupo, ora se manifestava no agrupamento por características comuns (professores de um mesmo ciclo, de mesma área do conhecimento ou por disciplina). A diversidade interpretativa se manifestou também nas formas como as escolas organizaram a Sala de Educador.

As formas como as quatro escolas pesquisadas se organizaram para a efetivação dos Projetos Sala de Educador apresento nas tabelas (12 a 15)

Tabela 12: Organização da Sala de Educador na escola E1 (2009 a 2015)

Ano	Organização
2009	Professores do 1º e 2º Ciclo: todas as quintas feiras das 7:00 as 11:00h. Estudos do núcleo comum todos os profissionais da escola as terças-feiras das 18:00 as 19:00h.
2010	Agrupamento por especificidades: 1) Formação para os profissionais da escola; 2) formação por núcleo comum e 3) Formação por modalidade/área. Terças feiras das 17h30min às 20h.
2011	Agrupamento por Especificidades e Estudos Coletivos, alternados semanalmente as terças-feiras das 17h às 20h.
2012	Agrupamento por Especificidades e Estudos Coletivos, alternados semanalmente as terças-feiras das 17h 15min às 19h15min. Encontros mensais aos sábados das 7h às 11h.
2013	Agrupamento por Especificidades e Estudos Coletivos, alternados semanalmente as terças-feiras das 17h 15min às 19h15min. Encontros mensais aos sábados das 7h às 11h.
2014	Agrupamento por Especificidades e Estudos Coletivos, alternados semanalmente as terças-feiras das 17h 15min às 19h45min.
2015	Idem 2014.

Fonte: Projetos Sala do Educador escola E1 (2009 a 2015)

A tabela 12 evidencia que a Escola E1 manteve ao longo dos anos sua formação às terças-feiras, com tempo de estudos que variaram de duas a três horas semanais. Em 2009, devido à participação dos professores do 1º e 2º Ciclo nos Programas “Circuito Campeão” e Gestar I que foram incorporados à Sala de Educador, houve encontros de formação às quintas feiras das 7h as 11h. A existência de encontros Sala de Educador aos sábados nos anos de 2012 e 2013 foi necessária para o cumprimento da carga horária de 80 horas anuais, durante o ano letivo, em virtude do calendário de reposição de aulas após a greve dos professores em 2012.

Ao longo dos anos, a escola E1 manteve encontros coletivos (com todos os profissionais da escola – docentes e não docentes) sempre que discutia temas gerais (núcleo comum) por entender que tais temas eram pertinentes e necessários à formação de todos. Cito alguns exemplos destes temas: estudo do Plano de Carreira, Metodologia de Projetos, Projeto Pedagógico da Escola, Indisciplina e Violência na Escola, Trabalho em equipe, Educação Inclusiva, entre outros temas. Diante das especificidades da escola, organizou encontros por

área de conhecimento ou modalidade. No Projeto Sala de Educador de 2011, a escola assim justifica sua forma de organização

Diante das necessidades formativas apontadas no questionário aplicado com os seguintes segmentos: professores, Conselho Deliberativo e funcionários para o desenvolvimento do projeto Sala de Educador 2011 temos como desafio organizá-lo de forma a assegurar estudos/reflexões que ocorram ora no coletivo “grande grupo” ora com planos específicos de formação. Para facilitar a comunicação os agrupamentos serão assim denominados: 1. Educação e Formação Integral - que compreende os estudos realizados com a abordagem de temas gerais a serem discutidos por todos. Vale ressaltar que ser Educador Lassalista requer visão de formação integral compreendendo a pessoa nas três dimensões: físico, psíquico e espiritual. 2. Sala de educador por Área. 3. Professores alfabetizadores. 4. Formação Conselho Deliberativo e Líderes de Turma. 5. Formação de pais. (Projeto Sala de Educador E1, 2011)

A organização da Sala de Educador é resultado de um questionário aplicado a alguns segmentos da escola, que realizaram a avaliação do projeto em 2010. Nota-se a ausência do segmento aluno, que tem seus indicadores aferidos com outros instrumentos para a seleção das temáticas de estudo, o que incide diretamente na organização por áreas de conhecimento. Mesmo a organização por áreas do conhecimento, no caso da área de Ciências Humanas, não atende satisfatoriamente as demandas de formação dos professores de História. Conforme relata Rogério, professor de História na E1.

Não concordo com o formato da Sala de Educador. Não concordo com esta divisão de temas que são feitos constantemente, ou eles (CEFAPRO) mudam repentinamente, ou estão sendo constantemente repetidos. Há assuntos que na Sala de Educador tem que entrar, assuntos inerentes a realidade desta escola. Mas, a tal da formação continuada eu não vejo. Não vejo. Percebo que não estão preocupados com o conteúdo teórico que vai ser trabalhado. Bem como, algumas outras coisas: as necessidades individuais, o que o professor está achando, o que ele está aproveitando, etc. Isso daí não é discutido. E claro, nós estamos em um colégio onde temos desde os seis anos de idade até os dezessete. Então muitos temas relacionados a unicodência, diretamente não me interessam. Aqui na escola nós temos só dois professores de História, acredito que em muitos colégios só tenham um, portanto uma divisão por disciplina é inviável. Se a divisão é temática por área é melhor, com eventuais interdisciplinaridades que são inerentes ao ensino também. Por exemplo: é muito fácil você vincular o Ensino de História com Literatura ou com Arte, isto geralmente acontece. Com Geografia também. Particularmente uso bastante Geografia quando estou ensinando os alunos Formação de sociedades e Civilizações Antigas, você tem que ter um conhecimento mínimo da Geografia Física, então que fosse mais por área e não por disciplina. Não acho que seria adequado ter uma divisão de série/idade, porque hoje estou no Ensino Médio, amanhã posso estar no Ensino Fundamental. Logo, penso que seria mais proveitoso que fosse feito desta forma, os professores da área de Humanas, com eventuais participações das outras áreas. Mas, que os temas não ficassem todos a cargo de desenvolvimento dos professores, porque isso apenas sobrecarregaria ainda mais o nosso trabalho. Mas, entendo que é difícil

para as coordenadoras dar conta das temáticas desta área, tendo formação em sua maioria na Pedagogia. (Rogério - Professor de História-escola E1, 2015)

O contexto escolar e suas singularidades permeiam o depoimento do professor, que entende as dificuldades enfrentadas pela coordenação pedagógica para a organização dos grupos de estudos que melhor atenda os anseios de todos na escola. O professor Rogério considera frustrante a frequente mudança de temas advindos de imposições do CEFAPRO, como também a retomada constante de temas já discutidos. Para o professor, a formação continuada seria de fato realizada quando na Sala de Educador temas teóricos de seu campo disciplinar, bem como suas dificuldades enquanto professor de História fossem consideradas.

O professor Rogério reconhece que um aprofundamento na formação de seu campo do saber ficaria a cargo dos próprios docentes, o que lhes sobrecarregaria ainda mais de atividades. Isto porque, para as coordenadoras pedagógicas, que têm formação em Pedagogia, trabalhar temas pertinentes ao Ensino de História é atuar no desconhecido.

Uma singularidade da escola do professor Rogério que se evidencia em seus projetos de formação, é a sua constante preocupação com a “educação e formação integral” que compreende a “pessoa nas três dimensões: físico, psíquico e espiritual”. Esta característica é fruto de sua História e identidade enquanto instituição escolar fundada por uma Congregação religiosa. Sua identidade pedagógica e espiritual baseada nos princípios religiosos são constantemente evocados nos projetos de Formação. É esta identidade que define e defende a existência de uma formação não só para os profissionais da escola, mas também para os alunos e para os pais, dentro do Projeto Sala de Educador.

A concepção de que a formação continuada é para todos (professores, funcionários, conselho, pais e alunos) e deve constar no Projeto Sala de Educador é defendida e justificada na escola E1, tendo como suporte os dados da pesquisa que realiza, e o respaldo dos envolvidos. A concepção de formação continuada da escola E1 não converge com a política de formação, o que se evidencia no questionamento dos temas e organização pelo professor formador do CEFAPRO em seu parecer de acompanhamento e aprovação do projeto. Eis o que escreve o parecerista do projeto: “Todas essas temáticas realmente são necessárias e os estudos devem envolver de fato os pais e os alunos? Será que é possível superar essas barreiras e fazer tal formação com menos quantidade de assuntos e envolvidos?” (Devolutiva do Projeto Sala de Educador/CEFAPRO/ 26/07/2011).

Os questionamentos do formador responsável pela escola, anexados ao Projeto, demonstram a partir dos resultados da avaliação, bem como da vinculação do projeto Sala de Educador ao Projeto Político Pedagógico da Escola, que a não inclusão dos pais e dos alunos na formação continuada e na Sala de Educador ia contra os princípios éticos e finalidades pedagógicas da escola e era inadmissível. Após o documento, o CEFAPRO emitiu novo parecer no qual parabenizava a escola por fundamentar sua formação a partir de diagnósticos, e entendendo que a singularidade e especificidade da instituição acolhia a proposta de formação continuada para os pais e alunos. Sugeria, entretanto, que a escola fosse organizada como projeto de ação decorrente da Sala de Educador, e explica que a certificação do grupo de estudos com a participação de pais e alunos deveria ser como formação continuada, mas não como Sala de Educador, ao que a escola acatou.

A situação vivenciada pela escola E1 emerge do Projeto Sala de Educador 2011 e seus anexos, bem como das Devolutivas e pareceres elaborados pelos formadores do CEFAPRO e evidenciam as tensões e os assujeitamentos presentes na Sala de Educador. As tensões surgem da efetivação da política de formação, quando as concepções e formas de organização encontram resistências e visões diferentes. Instituídos com o poder que lhes confere o cargo, os formadores do CEFAPRO utilizam-se de todos os argumentos para efetivar a política de formação como regem seus documentos. No caso, a última palavra foi dada pelo CEFAPRO, que ao citar a certificação deixa claro que o poder anda de braços dados com as sanções.

A escola E1 e E2 mantêm muitas semelhanças advindas de sua História de fundação e origens identitárias confessionais. As características consolidaram na educação local reconhecimento público pela sua contribuição na formação de várias gerações de crianças e jovens, que assumiram posições de relevante destaque e prestígio social e econômico no município, no estado e no país. Os ex-alunos se tornaram: empresários, professores universitários, jornalistas, pecuaristas, agricultores, senadores, deputados estadual e federal, entre outros profissionais. O reconhecimento público classificou as escolas como instituições de ensino de excelente qualidade educacional, isto muito antes da existência das avaliações externas que criou o *ranking* das escolas no Brasil. Mesmo após as avaliações externas, as escolas ainda se mantêm entre as três primeiras no município e as cinco melhores do estado de Mato Grosso. A permanência e continuidade de ações que levaram as atividades de ensino ao sucesso têm transparecido também na forma de organização da formação continuada da escola E2.

Assim como na escola E1, a escola E2 tinha como prática a formação continuada em serviço de seus professores antes da implantação da Sala de Educador. Portanto, a organização dos horários e formato dos encontros seguiu o mesmo padrão estabelecido na escola, ou seja, encontros sempre às terças feiras, no contraturno das aulas, alternados com discussões de temas gerais, e temas específicos aos níveis de ensino: 1º, 2º, e 3º Ciclos. Pela tabela a seguir, observa-se como a permanência se constitui uma marca forte na organização da Sala de Educador da escola E2.

Tabela 13: Organização da Sala de Educador na escola E2 (2009 a 2015)

Ano	Organização
2009	Serão trabalhados 4h semanais divididos em dois turnos para atender a demanda dos professores. Os professores do matutino fazem a formação às terças-feiras das 13h as 17h e os professores do vespertino no período das 17 as 21h.
2010	Serão trabalhados 4h semanais divididos em dois turnos para atender a demanda dos professores. Os professores do matutino fazem a formação às terças-feiras das 13h as 17h e os professores do vespertino no período das 17 as 21h.
2011	Serão trabalhados 4h semanais divididos em dois turnos para atender a demanda dos professores. Os professores do matutino fazem a formação às terças-feiras das 13h as 17h e os professores do vespertino no período das 17 as 21h.
2012	Serão trabalhados 4h semanais divididos em dois turnos para atender a demanda dos professores. Os professores do matutino fazem a formação às terças-feiras das 13h as 17h e os professores do vespertino no período das 7 as 11h. Uma vez ao mês temos um encontro coletivo das 17 as 21h.
2013	Serão trabalhados 4h semanais divididos em dois turnos para atender a demanda dos professores. Os professores do matutino fazem a formação às terças-feiras das 13h as 17h e os professores do vespertino no período das 7 as 11h. Uma vez ao mês temos um encontro coletivo das 17 às 21h.
2014	Serão trabalhados 4h semanais divididos em dois turnos para atender a demanda dos professores. Os professores do matutino fazem a formação às terças-feiras das 13h as 17h e os professores do vespertino no período das 7 as 11h. Uma vez ao mês temos um encontro coletivo das 17 as 21h.
2015	Serão trabalhados 4h semanais divididos em dois turnos para atender a demanda dos professores. Os professores do matutino fazem a formação às terças-feiras das 13h as 17h e os professores do vespertino no período das 7 as 11h. Uma vez ao mês temos um encontro coletivo das 17 as 21h.

Fonte: Projetos Sala do Educador escola E2 (2009 a 2015)

Os dados da tabela 13 apontam para as conclusões apresentadas anteriormente. A existência de formação continuada na escola, antes da implantação da Sala de Educador não alterou a organização dos dias e horários destinados aos estudos e preparação das aulas de forma coletiva na escola. A institucionalização do Projeto Sala de Educador de fato configurou-se também na reafirmação desta escola em manter sua organização já instituída pelas características de sua cultura escolar.

Nas tabelas 14 e 15, verifica-se como as escolas E3 e E4 organizaram os encontros da Sala de Educador.

Tabela 14: Organização da Sala de Educador na escola E3 (2009 a 2015)

Ano	Organização
2009	Serão formados 04 grupos de estudos: professores do 1º e 2º ciclo; professores do 3º ciclo; professores do EJA e técnicos administrativos e infra estrutura. Haverá um encontro mensal reunindo todos os grupos para estudos do núcleo comum. Os encontros acontecerão nos seguintes dias e horários: professores do 1º e 2º ciclo acontecerão na quarta-feira das 7h as 11h; professores do 3º ciclo terça-feira das 13h as 17h; professores da EJA nas terças e quintas feiras das 17h as 19h e técnicos e infra estrutura às quartas-feiras das 11h as 13h.
2010	Serão formados 04 grupos de estudos: professores do 1º e 2º ciclo; professores do 3º ciclo; professores do EJA e técnicos administrativos e infra estrutura. Haverá um encontro mensal reunindo todos os grupos para estudos do núcleo comum. Os encontros acontecerão nos seguintes dias e horários: professores do 1º e 2º ciclo acontecerão na quarta-feira das 7h as 11h; professores do 3º ciclo terça-feira das 13h as 17h; professores da EJA nas terças e quintas feiras das 17h as 19h e técnicos e infra estrutura às quartas-feiras das 11h as 13h.
2011	Serão formados 04 grupos de estudos: professores do 1º e 2º ciclo; professores do 3º ciclo; professores do EJA e técnicos administrativos e infra estrutura. Haverá um encontro mensal reunindo todos os grupos para estudos do núcleo comum. Os encontros acontecerão nos seguintes dias e horários: professores do 1º e 2º ciclo acontecerão na quarta-feira das 7h as 11h; professores do 3º ciclo terça-feira das 13h as 17h; professores da EJA nas terças e quintas feiras das 17h as 19h e técnicos e infra estrutura às quartas-feiras das 11h as 13h.
2012	Um grupo de estudos com todos os profissionais da escola todas as sextas-feiras das 17h30min as 21h30min.
2013	Um grupo de estudos com todos os profissionais da escola todas as sextas-feiras das 17h30min as 21h30min.
2014	Um grupo de estudos com todos os profissionais da escola todas as sextas-feiras das 17h30min as 21h30min.
2015	Um grupo de estudos com todos os profissionais da escola todas as sextas-feiras das 17h30min as 21h30min.

Fonte: Projetos Sala do Educador escola E3 (2009 a 2015)

Na tabela 14, examina-se que a escola E3 manteve de 2009 a 2011 a mesma organização dos grupos de estudos: quatro grupos organizados por nível, modalidade de ensino e funções. Cada um dos grupos estabeleceu dia da semana e horários específicos, não tendo a realização de grupos simultâneos o que indica que os professores poderiam participar de mais de um grupo, caso fosse necessário (muitos professores no 3º ciclo também atuavam na EJA) se assim o desejassem.

A partir de 2012, após a reorganização curricular por módulos na Educação de Jovens e Adultos, a escola E3 passou a não ter mais aulas no período noturno às sextas-feiras, quando a Sala de Educador passou a ocupar esse tempo “livre”, sendo então reorganizada para estudos coletivos com a presença de todos os profissionais da escola. A nova organização dos encontros também possibilitava uma saída viável para a proibição, da Superintendência de Formação por meio de seus documentos orientativos, de encontros da Sala de Educador no horário das 11h as 13h e de 17h as 19h quando a escola tiver ensino no período noturno.

A escola E4 é a única escola do município a ofertar exclusivamente o Ensino Médio. Situada no centro da cidade recebe alunos de todos os bairros e também da zona rural. Possui um total de 60 professores, sendo que destes 07 são professores de História, o maior número dentre todas as escolas pesquisadas (v. tabela 01: caracterização das Escolas Pesquisadas). O maior número de professores é o principal fator que incide na organização da Sala de Educador dessa escola. Muitos dos professores têm mais de uma cadeira, ou seja, dois concursos públicos com carga horária semanal de 30h cada um e, portanto, trabalham em duas escolas. Mesmo os professores que têm apenas um vínculo, nem sempre têm seus horários concentrados em turno

único, logo seus horários estão fragmentados nos três turnos de funcionamento da escola: matutino, vespertino e noturno.

Diante disso, a escola tem organizado sua Sala de Educador majoritariamente no “horário intermediário” das 17h as 19h, procurando assim atender a orientação de realização de grupos de estudos com o coletivo dos profissionais da escola. A tabela 14 apresenta como a escola E4 organizou seus horários e grupos de estudos para a realização da Sala de Educador.

Tabela 15: Organização da Sala de Educador na escola E4 (2009 a 2015)

Ano	Organização
2009	Organização de grupos de estudos por áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens. Os encontros serão às terças e quintas feiras das 17h as 19h. sendo às terças feiras os encontros por áreas e as quintas estudos do núcleo comum.
2010	Organização de grupos de estudos por áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens e dos funcionários. Os encontros serão às terças-feiras, quartas-feiras e quintas feiras das 17h as 19h. Nas terças feiras os encontros do núcleo comum, às quartas-feiras os encontros dos funcionários e às quintas estudos por áreas do conhecimento.
2011	Organização de grupos de estudos por áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens e dos funcionários. Os encontros serão às terças-feiras das 17h as 20h e quintas feiras das 18h as 21h com temáticas do núcleo comum. Contudo três vezes ao mês nestes mesmos dias e horários acontecerão os encontros por área. O grupo de Estudos Sala dos Funcionários será realizado nos seguintes dias e horários: segunda-feira de 10h as 12h e as terças-feiras de 17h as 19h.
2012	Organização de grupos de estudos por áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens. Os encontros serão às segundas-feiras de 18h as 21h e terças-feiras de 17h as 20h. Sendo reservado um encontro mensal para estudos do núcleo comum nos horários e dias estabelecidos para estudos por área.
2013	Organização de grupos de estudos por áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens. Os encontros serão às segundas-feiras de 18h as 21h e terças-feiras de 17h as 20h. Sendo reservado um encontro mensal para estudos do núcleo comum nos horários e dias estabelecidos para estudos por área.
2014	Organização de grupos de estudos por áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e da Natureza e Linguagens. Os encontros serão às segundas-feiras de 18h as 21h e terças-feiras de 17h as 20h. Sendo reservado um encontro mensal para estudos do núcleo comum nos horários e dias estabelecidos para estudos por área.
2015	Organização de dois grupos de estudo: um grupo de professores, um grupo com os profissionais de apoio e técnico administrativo. Os encontros do grupo de professores são às terças-feiras da 17h as 19h e dos profissionais de apoio e técnicos na segunda-feira das 7h as 9h.

Fonte: Projetos Sala do Educador escola E3 (2009 a 2015)

Pelos dados da tabela 15, constata-se que em 2009 no Projeto Sala de Educador não há organização de grupo de estudos que englobem os profissionais da escola que exercem funções não-docentes. A ausência dos funcionários é notada também pelo formador do CEFAPRO que, em seu parecer, chama atenção para o fato. Contudo, com base nos documentos analisados não se pode concluir se foi ou não efetivada a realização deste grupo.

Algumas características singulares do grupo de professores da escola E4 que incidem diretamente na sua organização de grupos de estudos foram analisadas. Os dados da tabela mostram que esta é a escola que tem se organizado em grupos de estudos por áreas de conhecimento com maior frequência. Este é um fator que se distingue das demais escolas da pesquisa. Tal fato é possível, porque a escola atende apenas alunos de Ensino Médio, tem o

maior número de alunos (em relação às demais) e, por conseguinte, maior número de professores todos licenciados nas várias disciplinas do currículo. É a única escola que não tem professores formados em Pedagogia em seu quadro de docentes. Os coordenadores pedagógicos são coordenadores de área, tendo cada um deles formação em uma das disciplinas que compõe a área que coordena.

As particularidades, à primeira vista, podem ser consideradas fatores positivos para a realização da Sala de Educador, considerando que tantos os profissionais da escola quanto os alunos partilham de várias características (professores licenciados, atuantes no Ensino Médio, lidam com jovens, etc) que tornam a cultura da escola mais homogênea. Segundo as avaliações realizadas pelos formadores do CEFAPRO expostas na tabela 04 (v. p. 89), a escola E4 é que “ainda não compreende e não aceita a necessidade de formação”. Segundo os indicadores estabelecidos pela Coordenação do CEFAPRO de Rondonópolis esta escola apresenta resistências à Política de Formação de Mato Grosso, que se configura na realização da Sala de Educador.

Identifica-se no horário estabelecido para a Sala de Educador um fator de resistência da escola E4 que apesar das orientações que coíbem e proíbem a realização da Sala de Educador no horário das 11h as 13h e de 17h as 19h para as escolas que funcionam no período noturno (v. tabela 07), a escola E4 apresenta em seus projetos ao longo dos anos um cronograma que vai de encontro ao prescrito.

O horário não é o único indício de resistência que gera tensões na Sala de Educador da escola E4. Dos encontros de formação observados, dentre as escolas pesquisadas, a E4 é a que mais apresenta situações em que emergem tensões entre as demandas da SEDUC-MT e as demandas da escola. A descrição de uma situação de formação do caderno de campo que presenciei e registrei comprovam as tensões.

Em março de 2013 participei do primeiro encontro da área de ciências humanas da escola E4 que tinha como pauta de discussão a seleção dos temas e organização do cronograma de estudos desta área que deviam ser contemplados no Projeto Sala de Educador da escola. Os professores presentes formados em Geografia, História, Filosofia e Sociologia relataram as dificuldades apresentadas em suas aulas. As dificuldades citadas foram: pouca leitura dos alunos e dificuldades para interpretar os textos, dificuldade de concentração nas aulas expositivas, pouca participação durante as aulas, mas principalmente a falta da participação dos pais ou responsáveis na vida escolar dos jovens. Houve várias falas que expressaram uma grande preocupação com o que denominaram de “abandono dos pais com a vida escolar dos alunos do Ensino Médio”. Este abandono era naquele momento um fator determinante,

segundo os professores que incidia negativamente na aprendizagem dos alunos. Pois, muitas das atividades da área de humanas necessitava de estudos e pesquisas no contraturno das aulas. E os alunos não tinham respaldo necessário dos pais para realizar estas atividades. No ápice das discussões e seleção dos temas, adentrou no recinto o formador do CEFAPRO. Este se sentou, escutou por alguns segundos e pediu a palavra. A sua fala foi direta e incisiva, um projeto ou estudo sobre “como trazer os pais para a escola” não era tema para a Sala de Educador e não agregava em nada na aprendizagem dos alunos. O silêncio após a sua fala foi geral. Se estabeleceu entre os presentes um estado de estupefação. Logo seguido de uma enxurrada de conversas paralelas enquanto o formador continuava sua fala e citava alguns exemplos de temas: avaliação e o currículo, principalmente o estudo das Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso. Finalizada sua fala o formador pediu licença e saiu para participar das discussões que aconteciam com as demais áreas que estavam reunidas. Após a sua saída o grupo fez severas críticas a fala do formador argumentando que: se a escola tinha autonomia para a partir de suas necessidades construir seu projeto de formação e selecionar os temas, porque não poderia na área de humanas trabalhar a relação dos jovens, a escola e a família. Conclusão: os professores mantiveram suas posições e estudaram ao longo de todo o ano de 2013 o que denominaram de “Pais Presentes, alunos eficientes”. (Caderno de Campo, 2015)

Enquanto pesquisadora e na posição de observadora não emiti nenhuma opinião ou reação. No entanto, ao longo de vários dias a situação descrita permaneceu reverberando em meus pensamentos. No momento que escutei a fala do formador, de imediato concordei com suas palavras, embora na ocasião não tenha expressado qualquer posicionamento. Assim como ele, não considerava pertinente para tema de estudo na Sala de Educador a participação dos pais na escola. Havia tantas coisas que podiam ser estudadas que considerava mais relevante, como: o Ensino de História e de Geografia, a importância da Filosofia e Sociologia na formação dos jovens, metodologias de ensino e recursos didáticos, o uso das tecnologias no ensino ou a pesquisa da área de Ciências Humanas. Eu realmente não entendia como a participação dos pais na escola era um tema tão relevante para aqueles professores, naquele momento e naquela escola. Seria esse de fato um tema para a formação continuada? Honestamente, naquela época não estava convencida que fosse.

Procurei pensar no tema, analisando a situação por outros ângulos. Por que os professores o escolheram e não acataram nenhum dos temas sugeridos pelo formador? Por que o formador não considerou o tema como pertinente a Sala de Educador?

Para os professores da escola E4, era importante construir um projeto Sala de Educador que atendesse suas necessidades enquanto profissionais inseridos em um contexto particular. As situações vivenciadas em seu cotidiano escolar era o suporte em que se fundamentava a seleção dos temas. O tema indicado deveria sintetizar a solução de um

problema cotidiano, como também os conhecimentos disciplinares que eram comuns à área de Ciências Humanas. Não havia um consenso entre os professores sobre os temas específicos de cada disciplina, e, como característica comum, a “participação da família na escola”. Os professores constituíram um eixo norteador para a formação a partir de suas experiências e necessidades do cotidiano escolar. A opção dos professores recaiu sobre pensar o espaço escolar, uma perspectiva de formação denominada por Oliveira (2008) como “*perspectiva estrutural*”.

A perspectiva estrutural, ou de médio prazo, inclui ações cujo objetivo é buscar conhecimento, que preparem o professor para atuar em áreas e/ou assuntos que transcendem o campo dos conteúdos das disciplinas específicas, assim como também transcendem o espaço da sala de aula, pois se trata de assuntos que envolvem toda a escola. (OLIVEIRA, 2008, p.228)

Entre os professores da área de Ciências Humanas havia um consenso que a ausência da família na vida escolar dos jovens quando estes ingressavam o Ensino Médio era um problema para a escola, e, sobretudo, para a aprendizagem. Para discutir esse tema, era necessário discutir vários outros como: família, juventude, interesse, participação, ensino médio. Os professores, procurando resolver as situações que vivenciavam, procuraram selecionar textos, organizar palestras e atividades que os auxiliaram a conhecer e resolver o problema com que se deparavam. Não há como negar que esse tema muito contribuiu para o processo de formação profissional daqueles professores.

Não se pode esperar que todas as famílias passassem a participar da vida escolar dos filhos, e que todos os professores mudassem sua forma de pensar essa questão só porque participou naquele ano (2013) das atividades desenvolvidas na escola e da Sala de Educador. Trata-se de alterações que ocorrem em médio prazo, porque exigem mudança de postura, de hábitos, diante de várias situações do dia a dia.

Pela perspectiva estrutural, nota-se que a formação não incide apenas na relação professor – conhecimento – aluno, mas transcende a sala de aula. Tornou-se necessário dialogar com outras áreas do conhecimento, com outros lugares, com várias vozes sobre o mesmo assunto. Nessa perspectiva, a formação não buscou dar soluções para a aula de História, a aula de Geografia ou a aula de Filosofia, mas convidou a pensar diferentes problemas que são comuns em várias aulas dessas mesmas disciplinas, com vários professores da escola.

Outro fator que também contribuiu para a rejeição dos temas apresentados pelo formador do CEFAPRO por parte dos professores para estudos na Sala de Educador foi a

própria estruturação da formação continuada desde a sua criação em 2003 até 2010. A Sala de Educador priorizou a formação de professores atuantes no Ensino Fundamental com temas e formação específica ofertada pela Secretaria apenas aos professores de Língua Portuguesa e de Matemática. Os demais professores “especialistas”, ou seja, aqueles licenciados para atuar em uma disciplina, receberam formação geral. A formação geral constituía em estudos pertinentes ao ensino que são comuns a todos os professores: avaliação, planejamento, metodologias de ensino, elaboração de relatório descritivo, entre outros temas.

No parecer orientativo sobre o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2010, há indicação específica para que as equipes dos CEFAPROs considerem indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e os resultados das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nas orientações às escolas para a elaboração dos seus projetos de formação continuada.

A equipe do CEFAPRO, ao orientar as escolas na elaboração de seus projetos, entre outros diagnósticos como o IDEB, ENEM, Prova Brasil, deve considerar os indicadores do SIGA – Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem – e orientar a formação articulada à área de atuação do professor, estimulando os profissionais da unidade escolar a olhar a sua prática, o seu contexto, a sua realidade, diagnosticando os desafios que deverão ser superados. (MATO GROSSO, 2010b, p. 01)

As orientações intensificaram o trabalho com os programas e projetos de formação continuada nos centros, que passaram a priorizar a formação dos professores de 1º e 2º Ciclo do Ensino Fundamental e o fortalecimento do Projeto Sala de Educador nas escolas.

É bastante marcante a prioridade dada para o Ensino Fundamental e, sobretudo, o primeiro ciclo (alfabetização/letramento). Os professores atuantes no Ensino Médio, bem como suas necessidades não são citados em todo o documento. A primeira inferência ao Ensino Médio aparece no documento Orientativo de 2010, no qual menciona a forma de organização do projeto por: “(...) Ciclo, Área de conhecimento, por disciplina, modalidade, Ciclo da juventude etc.” (MATO GROSSO, 2010b, p. 03). O Ciclo da juventude nos remete ao Ensino Médio, por ser a expressão utilizada para se referir aos jovens que frequentam esta etapa da escolarização básica. Os professores atuantes exclusivamente no Ensino Médio permaneceram excluídos das ações desenvolvidas pela Política de Formação até esse momento.

Durante muito tempo, os professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental e, principalmente no Ensino Médio, procuraram na universidade por cursos, palestras, encontros e seminários que atendessem as necessidades específicas em sua área de formação. O CEFAPRO teve pouco a oferecer nesse sentido, suas ações voltaram-se para os conhecimentos gerais e, sobretudo, para as ações pontuais de atualização relacionados quase sempre a questões sobre avaliação e uso das tecnologias da Informação.

A diversidade de professores com formação universitária específica amplia as necessidades e os temas. Diante de tal amplitude, a Secretaria tem dificuldades para atender a todos em suas singularidades o que ocasiona formações gerais e, por consequência, um descontentamento desses professores. Isto explica o que levou o formador do CEFAPRO a indicar outros temas e não aceitar de imediato o que os professores da escola E4 estavam, naquele momento, sugerindo. Havia ainda, em suas sugestões de temas, a indução para estudo da demanda de formação da Secretaria de Educação em 2013 – as Orientações Curriculares (OCs) de Mato Grosso – que foi publicada no final de 2010 e necessitava efetivamente ser implantada nas escolas. Para que essa implantação ocorresse, era necessário que as OCs fizessem parte da formação dos professores como manifestou a superintendente de Educação Básica no lançamento das Orientações Curriculares, no Encontro de Formação dos CEFAPROs que aconteceu em Cuiabá em dezembro de 2010.

4.1 O Coordenador Pedagógico e seu papel na elaboração e efetivação do Projeto Sala de Educador

A Superintendência de Formação da Secretaria de Estado de Educação emite, a partir de 2009, anualmente, um documento que orienta e normatiza a Sala de Educador. Os documentos estabelecem as responsabilidades e papéis dos “atores do/no processo” (coordenador pedagógico, diretor escolar, professores, formadores do CEFAPRO) e das instâncias (escola/CEFAPRO/Assessoria Pedagógica/SUFP) no processo de elaboração e efetivação da Sala de Educador.

O coordenador pedagógico é o principal responsável na escola pela realização, organização e acompanhamento da Sala de Educador, segundo o documento orientativo. A Superintendência de Formação propõe que no Projeto Sala de Educador a formação continuada deve fundamentar-se em normas e diretrizes específicas. Em cada escola, a coordenação

pedagógica e os docentes devem construir seu projeto de formação continuada num processo coletivo de análise e reflexão das práticas e dos saberes docentes.

O coordenador pedagógico também é o profissional da escola que primeiro tem contato com os formadores do CEFAPRO. Conforme nos relata o formador Carlos do CEFAPRO de Rondonópolis.

Normalmente a gente faz a primeira visita na escola e a gente faz o contato com a coordenação da escola. Então conversa com a coordenação que praticamente ali que passam todas as situações escolares. Então após essa abertura com o coordenador, então a gente – com a permissão dele é claro que afinal de contas ele é o responsável do que acontece pedagogicamente na escola – a gente é levado a conversar com esses professores. (Carlos formador de História do CEFAPRO/Rondonópolis, 2015)

O contato inicial com a escola é sempre realizado primeiramente com os coordenadores pedagógicos. É este o profissional responsável pela elaboração do projeto na unidade escolar, como também por sua efetivação. No relato do formador, nota-se que esta não é a única responsabilidade desse profissional, uma vez que é na “coordenação que praticamente passam todas as situações escolares” e “ele é o responsável do que acontece pedagogicamente na escola”. Embora em seu depoimento o formador não deixe claro quais são as tarefas do coordenador pedagógico na escola e na Sala de Educador, ele afirma que são inúmeras.

Ao contrário do depoimento do formador do CEFAPRO, os dos coordenadores pedagógicos são ricos nas descrições das tarefas por eles exercidas, bem como suas atribuições na Sala de Educador. Os relatos dos coordenadores pedagógicos entrevistados revelam

Em que consiste o trabalho da coordenação pedagógica. Posso ser bem sincera? Então meu trabalho na coordenação pedagógica seria acompanhar o pedagógico dos professores com os alunos. É fazer essa ponte entre aluno e professor nesse processo de ensino aprendizagem, se ele está acontecendo. Quais os desafios que os professores estão enfrentando para que os alunos com dificuldade aprendam. É estar intermediando, auxiliando os professores, é isso. Mas, o que nos segura muito na coordenação pedagógica são... Como se diz? Conflitos de relacionamento aluno professor. A indisciplina do aluno desvia muito da função do coordenador pedagógico. (Carla coordenadora pedagógica-escola E3, 2015)

Deveria ser agente acompanhar todo o trabalho pedagógico. Articular aquilo que os professores realmente precisam trabalhar, selecionar textos junto com os professores para tentar sanar as dificuldades dos alunos dentro de sala de aula. Enfim, tem tempo na dedicação exclusiva de 40 horas. Mas, se fosse realmente voltada para que fosse feito um trabalho diretamente com o professor. Mas, a gente sabe que a realidade das escolas brasileiras não é essa. A gente sabe que o coordenador faz muitos outros papéis do que realmente deveria ser o papel do coordenador. O coordenador trabalha é como porteiro,

é com aluno indisciplinado, liga para o pai, ajuda na direção na questão administrativa, ajuda a parte administrativa da escola na elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) PDE (Programa de Desenvolvimento da Escola) e acaba que o coordenador fica sobrecarregado e não desenvolve aquilo que é sua função. Isso se deve por falta de políticas públicas do Estado que não contrata pessoas para estarem trabalhando na escola, por exemplo: ter um porteiro, ter um agente de pátio, ter alguém para fazer a prestação de contas da escola, ter técnicos para algumas funções que muitas vezes coordenação e direção se ocupam. E o trabalho do coordenador fica a desejar. Mas, a gente tenta fazer, na medida do possível, tentamos acompanhar o trabalho pedagógico dos nossos professores. (Barboza coordenador pedagógico- escola E3, 2015)

Se for olhar na perspectiva do coordenador pedagógico seria o trabalho diretamente com o professor nas questões ligadas ao ensino: os desafios, uma série de outras coisas. Mas, pela falta de funcionários na escola e o desinteresse do governo, e o próprio descaso que se tem com a educação. O coordenador ele tem vários papéis, vários personagens. Ele cuida do portão da escola, organiza os cadernos para a socialização, registra o atraso dos alunos nas aulas, você organiza o Datashow, é você que organiza e acompanha o projeto de Acolhida da escola. O que mais... (deixe eu pensar porque é muita coisa). O registro de indisciplina dos alunos, você é responsável por isso também, ir na sala chamar a atenção dos alunos, chamar os pais para comparecer na escola. Aí entra na parte pedagógica que é conversar com os alunos, chamar os pais para discutir as questões de desafios de aprendizagem dos filhos, os casos de indisciplina. E conversar com os professores, talvez orientar porque tem professores que não estão cumprindo as normas da escola corretamente, conversar com o professor e fazer o registro. A parte pedagógica sentar com os professores, alunos, pais e explicar situações tanto de indisciplinas e de desafios, e saber até que ponto (...). Às vezes a gente fica sabendo das questões pessoais dos alunos, e a gente não gosta muito de adentrar nestas questões. Mas, às vezes a relação dos alunos com seus pais refletem na escola, e aí acabamos nos envolvendo nas questões familiares pois estas afetam o rendimento escolar das crianças, como também em situações de alunos que desrespeitam o professor na sala de aula. E a parte da formação. Além de tudo isso que tem que ser feito, você também se depara com a responsabilidade da Sala de Educador. Na escola, nós coordenadoras não temos um dia de estudo e preparação para a formação. Apesar de ter colocado em meu projeto quando me candidatei à função de coordenação o cronograma de atividades com um dia reservado para estudo. Mas, efetivamente a gente não tem, não dá. Seria um luxo aqui na escola termos um tempo para nossa formação e preparação da Sala de Educador. Porque os registros de indisciplina ocupam muito a coordenação. Há dias que no período vespertino você passa toda a tarde efetuando registros de indisciplina. Tem situações que o professor poderia resolver, mas ele manda para a coordenação: o aluno estava mascando chiclete, ele estava fazendo bolinha de papel, e isso toma muito tempo. A preparação da Sala de Educador é nos 45 minutos do segundo tempo, ou seja, no final da tarde, minutos antes do horário programado. Quando o tema discutido já tem um aparato, um conteúdo de domínio beleza. Mas, quando não é você tem que levar para casa e estudar e se preparar. Porque a escola (...) é uma escola em que os professores cobram muito, são críticos. As vezes críticas construtivas, mas muitas que em nada contribuem. Mas, que também são consideradas, porque você para e presta atenção. Então assim, é uma escola em que você tem que ter cuidado com o que você prepara, com o

que você vai apresentar. ((Ivone coordenadora pedagógica na escola E1. Entrevista concedida em maio de 2015)

Os coordenadores são unânimes em afirmar que assumem muitas tarefas na escola. Para Carla, são as questões dos conflitos pessoais e a indisciplina dos alunos o que lhe consome mais tempo na coordenação. Barboza se refere às tarefas de resolver problemas disciplinares, mediar e entrar em contato com os pais, realizar tarefas da direção com prestação de contas, controlar a entrada e saída da escola, bem como mediar a formação dos professores e auxiliá-los no planejamento das aulas.

Barboza é o único dos coordenadores que faz referência ao tempo de trabalho (40 horas) com dedicação exclusiva e da falta de políticas públicas do estado para abertura de concursos e contratação de profissionais necessários na escola, tais como: porteiros, inspetores de pátio e técnicos especializados para realizar a prestação de contas das escolas, porque, com o repasse dos recursos financeiros direto para a unidade escolar, esta passou a administrar as verbas públicas destinadas à compra da merenda escolar, materiais de limpeza e manutenção, pequenos reparos hidráulicos e elétricos e aquisição de materiais pedagógicos e de escritório.

A coordenadora Ivone, diante das inúmeras tarefas assumidas no cotidiano escolar, assume que falta tempo para sua formação enquanto responsável pela Sala de Educador. O tempo destinado à preparação é retirado do tempo de descanso e do convívio familiar e social. É em casa, e não na escola, que a coordenadora procura subsídios para sua formação enquanto formadora de seus pares.

O coordenador de formação compara seu papel ao dos coordenadores pedagógicos da escola.

Eu atuo na coordenação de formação. Anteriormente era formador da EJA. Aí surgiu uma vaga para coordenação, fiz o seletivo passei e assumi em 2012. O que eu faço? É um trabalho semelhante ao da coordenação pedagógica na escola, só que aqui eu lido com o sujeito formador. A gente organiza a rotina de formação. Eu não lido com as questões burocráticas do centro ou administrativas, eu lido diretamente com as questões ligadas à formação, tanto do formador aqui no centro, como as formações que a gente faz fora. E, principalmente em relação ao projeto Sala de Educador que é o principal foco da política de formação. (Antunes coordenador de formação do CEFAPRO, 2015)

Antunes assume uma única responsabilidade – organizar a rotina de formação do CEFAPRO, embora compare seu trabalho ao do coordenador pedagógico na escola. Toda a sua

atuação se centra nas atividades necessárias para que ocorra a formação continuada dos formadores do CEFAPRO, bem como se efetive a formação na escola por meio da Sala de Educador. Diferente dos coordenadores pedagógicos, ele não assume responsabilidades administrativas e burocráticas que são atribuídas à secretária e diretora do centro de formação.

Diversamente do coordenador de formação, os coordenadores pedagógicos assumem inúmeras tarefas na escola, incluindo as que a Superintendência de Formação lhe atribui para a Sala de Educador: “A coordenação e elaboração do Projeto Sala de Professor é de responsabilidade do coordenador pedagógico da unidade escolar, sob acompanhamento, orientação e avaliação do coordenador de formação e dos formadores dos CEFAPROS”. (MATO GROSSO, 2009. p.02)

Ao coordenador pedagógico, de acordo com a Portaria de Atribuição Geral nº306/2012/GS/SEDUC-MT/MT baseada na Lei Complementar 206/2004, cabe a mediação e a efetivação do PSE em sua escola, a qual consiste em uma política pública de formação continuada para o Estado de Mato Grosso, entretanto não é o **ÚNICO** responsável pela implementação do projeto. **Funções do coordenador pedagógico como mediador do PSE.** O que significa mediar? Propiciar acesso ao Parecer Orientativo 2014 para o PSE a todos os profissionais; Organizar um momento de estudo desse Parecer Orientativo; Estabelecer coletivamente o dia e hora do PSE e cuidar da carga horária mínima correspondente às 80h/ano; (Re)elaborar coletivamente o PSE; Organizar os estudos por áreas de conhecimento, modalidades ou grande grupo; Refletir juntamente com os profissionais os instrumentos diagnósticos (questionários, entrevistas e resultados dos indicadores da escola) que servirão de subsídios para a reflexão do processo de ensino e de aprendizagem; Facilitar o acesso aos resultados de avaliações como a Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ANA, ENEM, Relatório Descritivo/Reflexivo dos alunos e Resultados de outras avaliações da escola e incentivar a reflexão acerca de tais resultados; Subsidiar as intervenções necessárias (implantação de projetos mediante análise dos dados diagnósticos); Elaborar, aplicar e divulgar diagnósticos da avaliação institucional; Intermediar as dificuldades de ordem teórico-práticas dos profissionais com o CEFAPRO, solicitando orientações e/ou formações específicas. Quando houver necessidade de fundamentação teórica, incentivar a leitura antecipada para que o horário do PSE seja um momento dinâmico de interação, diálogo das interpretações sobre o tema e de elaboração de conclusões e propostas de intervenções; Grifos no original (RONDONÓPOLIS, 2014. p.02)

Dos atores do/no processo. Do coordenador Pedagógico: Propiciar acesso ao Orientativo 2015 para o Projeto Sala de Educador a todos os profissionais da unidade escolar; Organizar um momento de estudo desse Orientativo; Estabelecer coletivamente o dia e hora de execução do Projeto Sala de educador e zelar pelo cumprimento da carga horária mínima correspondente as 80h/ano; (Re)elaborar coletivamente o Projeto Sala de Educador considerando o Projeto Político Pedagógico; Organizar os estudos por áreas de conhecimento, etapas, modalidades, especificidades (Educação do campo, educação escolar Indígena, educação quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, diversidades Educacionais, eixo Profissional) ou

grande grupo; Refletir com os profissionais acerca dos instrumentos diagnósticos (questionários, entrevistas, atas de resultado final e indicadores da escola) que servirão para a escolha das temáticas de estudo e subsídios para reflexão e intervenção do processo de ensino e de aprendizagem; Facilitar o acesso aos resultados das avaliações internas e externas para realização do diagnóstico das necessidades formativas e levantamento das temáticas de formação; Subsidiar as intervenções necessárias (implantação de projetos mediante análise dos dados diagnósticos); Elaborar, aplicar e divulgar diagnósticos da avaliação da escola; Antes do encontro da Sala de educador, o coordenador pedagógico deve entrar em contato (telefone, email, internet) com o Professor Formador responsável por acompanhar a escola e socializar o planejamento para execução do projeto. O professor formador, por sua vez, deverá tirar dúvidas e orientar na elaboração do planejamento para que esteja em consonância com a política de formação continuada do estado; Intermediar as dificuldades de ordem teórico-práticas dos profissionais com o CEFAPRO, solicitando orientações e/ou outras demandas formativas; Quando houver necessidades de fundamentação teórica, incentivar a leitura antecipada para que o horário do projeto Sala de Educador seja um momento dinâmico de interação, diálogo das interpretações sobre o tema e de elaboração de conclusões e propostas de intervenções; (MATO GROSSO, 2015, p 04)

O coordenador pedagógico da escola é responsável por coordenar o Projeto Sala de Educador com o acompanhamento, orientação e avaliação do coordenador de formação e professores formadores dos CEFAPROS. O trabalho do coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço, como declara Garrido (2008)

Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam. ao estimular o processo de tomada decisão visando à proposição de alternativas para superar esses problemas e ao promover a constante retomada da atividade reflexiva, para readequar e aperfeiçoar as medidas implementadas, o professor-coordenador está propiciando condições para o desenvolvimento profissional dos participantes, tornando-os autores de suas próprias práticas. (GARRIDO, 2008, p. 09)

O trabalho do coordenador pedagógico é complexo e essencial, uma vez que procura compreender o contexto escolar e seus desafios.

Em 2014, o CEFAPRO/Rondonópolis elaborou e emitiu um documento denominado “Orientativo CEFAPRO” para as escolas sob sua responsabilidade com que procura esclarecer a interpretação do documento emitido pela SUFP. O documento foi elaborado visando instruir, mas também normatizar as funções que devem ser exercidas pelo coordenador pedagógico. Isto porque os resultados das avaliações dos formadores do CEFAPRO indicaram grandes dificuldades de implementação da Sala de Educador, ocasionada

pelo que denominavam “descompromisso” dos coordenadores pedagógicos com a formação continuada na escola.

Dada a sua importância na efetivação da política de formação, o coordenador pedagógico da escola é visto de forma dual e antagônica, ora é considerado um promotor e facilitador das ações de formação e das políticas educacionais, ora é taxado como um entrave para a realização da formação na escola. Diante disso, não são raras as vezes que se escuta os formadores e também o coordenador de formação do CEFAPRO se queixando do perfil dos profissionais que ocupam este cargo, dado que nem sempre o coordenador pedagógico possui formação compatível com o que dele se espera. O depoimento da coordenadora do CEFAPRO (2011) retrata a figura do coordenador pedagógico

(...) apesar de ser eleito, é muitas vezes, o maior entrave, porque eles são a nossa relação direta com a escola. Ainda temos a cultura de eleger como coordenador o professor que devia ser afastado da escola. Assim, aquele que não quer sala de aula, aquele que está doente, não é aquele que é o melhor professor, que sabe trabalhar, que quer colaborar. Infelizmente, na maioria dos casos, o coordenador não tem o perfil necessário e acaba sendo um obstáculo (para a melhoria da escola e da educação). E os professores que são comprometidos, sérios, ficam sobrecarregados, porque a escola não consegue arrebatar àqueles que não estão interessados. (Coordenadora de formação do CEFAPRO/Rondonópolis, 2011)

A coordenadora de formação do CEFAPRO pondera que talvez seja necessário pensar uma política que estabeleça qual é o perfil de coordenador desejado para as escolas da rede, mesmo considerando que talvez tal prática não assegure que os coordenadores adotem a postura de envolvimento com a política do estado. Tanto a coordenadora, quanto o formador entrevistado, destacam a importância do papel do coordenador pedagógico nas práticas de formação que ocorrem na escola. A Sala de Educador exige grande envolvimento e empenho do coordenador pedagógico. É ele que integra ou não o grupo de professores, é ele que consegue “agregar” valores positivos ou não à formação. Como bem aponta Domingues (2009), os coordenadores pedagógicos brasileiros ainda não tenham construído

(...) uma identidade formativa que possibilite legitimar, junto às equipes escolares e ao sistema, uma liderança pautada na adequação do tempo às tarefas da coordenação; na compreensão do papel do coordenador pedagógico, não como técnico, mas como sujeito aprendente do seu fazer numa perspectiva reflexiva e crítica; e, na formação como intradeterminada pelos docentes, também responsáveis pela sua elaboração, implementação e avaliação. (DOMINGUES, 2009, p.203)

A ação do coordenador pedagógico é pautada pelas necessidades imperativas da escola e de projetos e programas das secretarias que assumem caráter prioritário. Diante disso, os formadores juntamente com a coordenação e direção do CEFAPRO elaboraram o referido documento, no qual definem o que significa mediar e enumeram as funções que os coordenadores pedagógicos devem assumir para a efetivação da Sala de Educador.

A função do coordenador pedagógico nas escolas da rede estadual é assumida por meio de eleição entre os professores da unidade escolar. Na maioria das escolas, os professores que assumem a coordenação não se candidataram ao cargo por ter um perfil compatível – reconhecimento entre os pares, capacidade de liderança, boa formação em sua área e nas demais, etc. – mas, porque foram pressionados pelos pares e/ou diretor (a), ou porque são professores desgastados com o cotidiano das aulas e veem na coordenação uma saída para sua rotina estressante.

As dificuldades – excesso de atividades assumidas pelos coordenadores e pessoas sem o perfil necessário para a função – tornam compreensíveis as atitudes de resistência por parte dos professores em aceitar a Sala de Educador. Essas resistências se manifestam em grande parte na dificuldade que os professores têm em introduzir práticas – tidas como “novas” – que ainda não dominam, e cujos resultados na aprendizagem dos alunos são incertos.

O trabalho do coordenador pedagógico como formador e responsável pela Sala de Educador é ainda mais difícil porque se constitui em uma prática nova nas instituições escolares e para a qual muitos professores não se sentem preparados. O despreparo advém da falta de formação necessária para a função como revela a coordenadora Ivone em seu depoimento

Você não recebe nenhuma formação do governo, do estado. Diferente do município, na rede municipal quando o professor vai se tornar um formador, ele recebe uma formação. Isto tem um custo. Para isso manda para onde for necessário a pessoa. Ela recebe uma formação para ser formador. No estado, não. Você se torna formador. Não que o professor não tenha que ser pesquisador, mas é diferente, é uma etapa diferente da educação. E não é oferecida nenhum benefício, nenhuma formação, às vezes há uma série de congressos. Mas, o Estado não oferece, você não tem formação. Você vira um formador de professor. Por exemplo, aqui na escola, antigamente era um professor de Educação Física e uma professora de História que eram os coordenadores e eles não receberam uma formação para lidar com pedagogo, com o matemático. Você não tem uma formação. Então eu acho assim essa questão de formação continuada do Estado acaba sendo.... uma coisa assim... muito falsa na verdade. Porque eu não acredito que não haja dinheiro para formar. Eu acredito que tenha verba, que exista algum orçamento para isso. Mas, não é utilizado. Aí o que eles fizeram? Eles criaram o CEFAPRO que segundo eles são os responsáveis pela formação desses formadores, dos coordenadores das escolas. Mas, o tempo também que esses formadores do CEFAPRO têm com a escola, por exemplo, a gente encontra com eles de 15 em 15 dias durante duas horas aí isso é formação. Isso é preparação. E tem

mais, quando chega lá tem uma série de discussões formais que o formador de lá trabalha. E olha que eu gosto demais do formador ele tira muitas dúvidas da gente, socorre bastante. Mas, é suficiente duas horas de 15 em 15 dias para você ser um formador? Não sei, fica a interrogação? Eu acho que falta muito interesse mesmo do estado em preparar o formador. (Ivone coordenadora pedagógica-escola E1, 2015)

As inúmeras funções assumidas não são as únicas dificuldades enfrentadas pelos coordenadores pedagógicos para a efetivação da Sala de Educador na escola. Ivone afirma em seu relato que não há formação para os professores que assumem a coordenação, pois um encontro com o formador por duas horas, quinzenalmente, é insuficiente para atender as demandas de formação dos coordenadores. Ao comparar as duas redes de ensino – estadual e municipal – Ivone aponta o descompromisso que o estado tem diante da formação dos coordenadores pedagógicos. São eles que assumem de fato o papel de formadores dos professores na escola. Os profissionais não se “formam” formadores, mas “viram” formadores.

Em seu depoimento, Ivone questiona o tempo e a forma utilizada pelo estado para efetivar a formação dos coordenadores pedagógicos. Para ela, o tempo destinado à formação é pouco, como também é problemática a metodologia da formação em congressos e “preparação”. O termo congresso utilizado em sua narrativa descreve o que o CEFAPRO denomina de “jornada de formação”, uma sequência de palestras com o coordenador de formação e os formadores do CEFAPRO que tratam de um tema específico, em geral demanda da SEDUC-MT para a formação. É oportuno notar que a coordenadora não define os encontros como formação, mas sim “preparação”. Para a coordenadora, o encontro se caracteriza como uma preparação dos coordenadores para efetuarem uma ação específica, exemplo a “Jornada Formativa do PPP” ocorrida em 2014.

Durante os dias 07 e 08 de outubro de 2014 foram convocados todos os coordenadores dos municípios do polo do CEFAPRO/Rondonópolis para a “Jornada Formativa do PPP – Projeto Político Pedagógico. Abaixo apresento uma sequência de fotos que registram esses encontros ocorridos no CEFAPRO.

Figura 12: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014



Fonte: Acervo de Liliane Oliveira – formadora do CEFAPRO

Figura 13: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014



Fonte: Acervo de Liliane Oliveira – formadora do CEFAPRO

Figura 14: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014



Fonte: Acervo de Liliane Oliveira – formadora do CEFAPRO

Figura 15: Jornada Formativa do PPP – CEFAPRO/2014



Fonte: Acervo de Liliane Oliveira – formadora do CEFAPRO

Em 2014, a então Secretaria de Estado de Educação ampliou para 100% o processo de inserção do Projeto Político Pedagógico das escolas no sistema SigEduca (Sistema Integrado de Gestão educacional). Pelo sistema, identificaram-se vários problemas nos projetos políticos

pedagógicos: de natureza técnica (projetos muito extensos em número de páginas, falta de uniformidade no número de itens/capítulos apresentados, entre outros aspectos) e de concepção teórica. A partir dos dados, foi enviada às assessorias pedagógicas e aos CEFAPROs uma solicitação de acompanhamento mais efetivo e formação para a (re) elaboração do PPP (Projeto Político Pedagógico) das escolas que deveria ser inserido no sistema.

A partir da demanda da Secretaria, a assessoria pedagógica efetuou um trabalho junto aos coordenadores para a inserção dos projetos no sistema, enquanto ao CEFAPRO coube a formação dos coordenadores para a (re) elaboração do PPP, conforme as concepções teóricas selecionadas para fundamentar a temática.

Reuniram-se no CEFAPRO os coordenadores pedagógicos das escolas atendidas pelo CEFAPRO Rondonópolis (v. Fotos 12, 13, 14 e 15). O encontro teve a duração de 04 dias (dois dias para os coordenadores da sede e dois, para os coordenadores dos municípios do polo) e todos os coordenadores foram convocados para a formação e deveriam levar para o encontro o PPP de sua escola. Aqueles que residiam em outros municípios tiveram os custos com transporte, hospedagem e alimentação pagos pela SEDUC-MT, por meio de transferência dos recursos para o CEFAPRO.

Os dois dias de formação se desenvolveram em três etapas. A primeira etapa foi organizada em três palestras: uma com o coordenador de formação e as outras duas com formadoras do CEFAPRO. As formadoras do CEFAPRO que foram escolhidas para serem palestrantes no encontro foram: uma professora com formação em Ciências Biológicas que se encontrava afastada de suas funções de formadora e estava cursando o mestrado em Educação na UFMT, onde pesquisava o Projeto Político Pedagógico escolar. A outra formadora tinha recém ingressado as atividades no centro depois de afastamento para cursar o doutorado na UFRGS, onde pesquisou as Orientações Curriculares em Mato Grosso.

O coordenador de formação apresentou o objetivo da jornada e a importância de sua realização, uma das formadoras que estava afastada para cursar o mestrado e fazia pesquisa sobre o tema PPP apresentou os dados de sua pesquisa e, finalizando, outra formadora recém-doutora apresentou as Diretrizes Curriculares do Mato Grosso, tema de sua tese de doutoramento. Como se observa nas imagens, os coordenadores se mostraram atentos às falas, realizando anotações.

A foto 15 mostra a segunda etapa do encontro. Nessa fase, os coordenadores foram divididos em grupo. Cada grupo era coordenado por um formador do CEFAPRO que deveria, juntamente com os coordenadores, realizar a leitura de eixos previamente selecionados dos PPP de suas respectivas escolas. A partir das leituras, faziam-se as discussões e (re) escrita do texto. Finalizado o tempo destinado à atividade deu-se o início a terceira e última etapa da jornada.

A etapa final foi a realização da plenária de apresentação dos eixos reescritos no encontro, tendo como referência as normas técnicas estabelecidas para a inserção no sistema, bem como o referencial teórico apresentado. Dessa forma, o encontro encerrou-se com a construção de um PPP coletivo.

O PPP elaborado coletivamente pelos coordenadores das diversas escolas teve a função de ser duplamente modelo para as escolas. Tanto seu “conteúdo”, quanto a metodologia de elaboração, deveriam ser replicados pelos coordenadores nas escolas de origem. Assim, seguindo o mesmo modelo proposto na formação ofertada pelo CEFAPRO, os coordenadores pedagógicos realizaram em suas escolas na Sala de Educador encontros de formação destinados ao estudo e elaboração do PPP da escola.

Pelo encontro de formação realizado pelo CEFAPRO para os coordenadores pedagógicos, percebe-se com maior clareza a perspectiva da “não oferta de formação” que relata a coordenadora Ivone. Para ela, uma formação que tem por finalidade cumprir uma demanda explícita, não se caracteriza de fato em formação que dê conta da amplitude do papel de formador que os coordenadores têm que assumir na escola.

Em sua fala, Ivone questiona: “ é suficiente duas horas de 15 em 15 dias para você ser um formador? ”, ou o que se espera é que como num passe de mágica houvesse uma transformação dos professores (de História, de Matemática, de Pedagogia) em coordenadores e de coordenadores para formadores de professores. Não existe mágica. Não se torna formador apenas com as experiências e vivências advindas da prática, é necessário também conhecimentos teóricos. Para ser formador, precisa de formação. As necessidades de formação estão diretamente relacionadas às funções que os professores assumem dentro do contexto educacional. Assim relata a professora Sara

As necessidades são diferentes, muito diferentes. Porque assim, o tempo que eu atuei na articulação, na coordenação então eu tinha uma necessidade de formação mais voltada para auxiliar o professor, auxiliar o docente em sala de aula. Agora que eu estou em sala de aula são outras necessidades. São

necessidades voltadas para atender às individualidades que eu vejo em sala de aula, no aprender de cada um. A necessidade de cada aluno. Então, assim... quando você está na coordenação o olhar é mais abrangente, muitas vezes você não tem aquele contato direto com alunos, para saber a necessidade do aluno. Eu sei aquilo que o professor vai me passando, agora na sala de aula eu estou ali com o aluno. (Sara professora de História-escola E1, 2015)

Sara chama a atenção acerca da relação indissociável entre formação e prática. A prática cotidiana do professor lhe impõe dificuldades que fomenta a constante necessidade de formação. A prática determina as especificidades da formação que são diferentes para o professor que está em sala de aula e para o professor que está na coordenação pedagógica.

Além da ausência de formação ofertada pelo estado, Ivone expõe outro desafio que enfrenta o coordenador pedagógico na construção de sua identidade enquanto formador.

Se o professor coordenador se houvesse uma valorização. Por exemplo: você “serve” para ser coordenador, você não recebe nenhum acréscimo financeiro. O que acrescenta é o pagamento correspondente ao aumento de horas de trabalho na coordenação. Valéria, você sabe como é. O professor tem 30 horas semanais, na coordenação você trabalha 40 horas, no documento. Porque aqui você trabalha muito mais. Você já foi coordenadora você sabe como funciona, você não tem horário. Você tem horário para chegar depois.... só Deus sabe. Mas, não era disso que eu estava falando. Eu estava falando da questão do salário mesmo. Você fala: Ah! Mas, você ganha mais. Não, você não ganha. Eles pagam muito mal as dez horas a mais que totalizam as 40. E não tem nenhum incentivo, pelo contrário as pessoas acham que o coordenador ganha um incentivo, ganha não. Ele trabalha. Se for parar para pensar ele ganha é menos. Porque ele tinha 30 horas, mas ele trabalhava 20h em sala de aula e tinha 10 horas para preparar a aula, para participar da formação, e para utilizar da forma que o professor achar melhor. O coordenador não tem isso é 40 horas trabalhadas efetivamente. Eu posso usar 10 horas para me preparar, para minha formação, para que eu possa condicionar melhor a Sala do Educador, acompanhar melhor a formação dos educadores? Não pode. Você tem que compreender trabalhando, você não tem um tempo para isso. Então, você fica muito carregado. Porque você acaba tendo que resolver tudo. Coordenador é o soldado da escola tem que dar conta de toda a escola. Parece engraçado, porque a gente fala: pode faltar algumas pessoas ao trabalho, mas no dia que por acaso o coordenador falta, nada ficou no lugar. Parece que todo mundo fica meio perdido, então ele é uma peça importante na escola. Mas, muitas vezes não é valorizado não é visto dessa forma como a peça x na escola. (Coordenadora Ivone, 2015)

É marcante na exposição da coordenadora Ivone a desvalorização que ela sente em relação ao seu trabalho como coordenadora pedagógica. A desvalorização é salarial, mas também provém do não reconhecimento dos seus pares e da Secretaria que não considera importante a formação dos coordenadores. Diferente de quando estava na sala de aula, como coordenadora pedagógica não há tempo e espaço para gerir sua própria formação. Entretanto,

ela se vê obrigada e responsabilizada pela formação de todos os seus colegas de trabalho na escola que acontece na Sala de Educador.

Diante da responsabilidade e procurando atenuar a sua carga de trabalho, em algumas escolas os coordenadores dividiram a condução dos estudos da Sala de Educador entre vários profissionais, a fim de estabelecer uma estrutura organizacional que não reproduzisse apenas as aulas expositivas - uma pessoa falando e as outras ouvindo. Uma formação em que todos os participantes se preparassem para argumentar a partir de um conteúdo pré-definido.

4.2 A Sala de Educador: estratégias e táticas

O processo de elaboração do projeto Sala de Educador deve acontecer na Semana Pedagógica prevista em calendário escolar no início do ano letivo. Os gestores da escola discriminam as temáticas que serão abordadas, a carga horária, os mediadores, os dias de encontros e horários. Todo o processo de elaboração deve atender as prerrogativas expressas no orientativo vigente no ano. Santos *et al* (2012) destacam que

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. (SANTOS, SILVA e RAMOS, 2012, p. 93)

Em atendimento ao disposto no documento de orientação, o projeto é discutido no contexto escolar e o coordenador pedagógico o sistematiza e o encaminha ao CEFAPRO.

O documento elaborado pelo CEFAPRO/Rondonópolis (2014) e encaminhado às escolas do polo orienta que o Projeto Sala de Educador deve ter a seguinte estrutura: “1. Identificação da escola; 2. Caracterização/Perfil da escola; 3. Objetivo Geral; 4. Objetivos Específicos; 5. Metodologia para desenvolver o Sala de Educador; 6. Cronograma; 6 Recursos Financeiros; 7. Avaliação; 8. Referências Bibliográficas”. Ainda sobre a forma de organização e escrita do projeto o documento “Sala de Educador – Orientativo 2015” descreve em detalhes como deve ser cada uma das seções

a) Capa (Anexo 1) b) Introdução – nessa seção deve constar o que é o projeto, em que contexto está inserido, qual a finalidade da instituição com esse projeto. Sinteticamente, mencionar qual a concepção de educação que embasa

a necessidade de uma formação continuada em serviço, metodologia e como se apresenta. c) Justificativa - revelar a importância do projeto de formação continuada para a escola, com vistas à superação das demandas do processo de ensino e aprendizagem e seus reflexos na comunidade escolar, contextualizando o diagnóstico das necessidades formativas e considerando os índices das avaliações internas e externas, as dificuldades de ensino, de metodologia, de método, de conteúdo para escolha das temáticas de formação; d) Objetivo Geral – Iniciar com o verbo (no infinitivo) que esclareça a ação a ser desenvolvida (ação que seja possível de ser realizada) durante os momentos formativos do Projeto Sala de Educador. e) Objetivos Específicos – iniciar com verbos (no infinitivo) que detalhem as ações necessárias para se alcançar o objetivo geral. f) Referencial teórico – Explicitar a concepção de Formação Continuada que fundamenta a elaboração e execução do Projeto. Considerar que os estudos levam em conta as Orientações Curriculares, o atendimento às áreas/modalidades/especificidades da Educação Básica e estão em consonância com o PPP da escola. g) Metodologia – expor o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador e a relação das concepções especificadas acima, com os índices das avaliações internas e externas para o levantamento das temáticas de formação. a) organizar os grupos por áreas de conhecimento, modalidades, etapas, eixo profissional ou grande grupo; b) apresentar os dias e períodos de trabalho de cada grupo; c) eleger um mediador de estudo; d) explicar como serão organizados os materiais para estudo considerando o diagnóstico da prática, o diagnóstico e a intervenção, explicitando a relação das temáticas de formação dentro do processo de ensino e de aprendizagem; h) Recursos – apresentar todos os recursos materiais, humanos, financeiros, tecnológicos a serem utilizados (xerox, papel sulfite, formadores do CEFAPRO, laboratório de informática, software, etc) i) Avaliação – Apresentar a concepção de avaliação do processo voltada para formação continuada, o que será feito com os resultados da avaliação e as possíveis ações de intervenção que visem a melhoria das ações educativas por meio da reflexão entre teoria e prática. j) Cronograma (Anexo 2): conterá a data, a organização dos grupos, as temáticas de estudos e a carga horária, observando o Orientativo do Sala de Educador 2015 que prevê carga horária total mínima de 80 horas, preferencialmente dividida em 40 horas por semestre, a ser finalizada prioritariamente até primeira quinzena de novembro de 2015; k) Referências – apresentar as referências bibliográficas, eletrônicas e multimidiáticas utilizadas no referencial teórico, seguindo as normas da ABNT. (MATO GROSSO, 2015)

Em 2014, o CEFAPRO/Rondonópolis orientava sobre a necessidade de iniciar os projetos com a identificação e caracterização da escola, apresentando a instituição escolar nos quesitos burocráticos estruturais (nome, data de criação, funcionamento e autorização, modalidades de ensino ofertadas e endereço) e no seu contexto socioeconômico e pedagógico (perfil socioeconômico dos alunos e da comunidade em que está inserida e perfil dos profissionais da escola). Essa seção não consta da orientação de 2015, emitida pela SUFP. Assim sendo, nota-se que apesar das mudanças, duas escolas mantêm o formato anterior de caracterização. Tais dados foram sistematizados na tabela abaixo

Tabela 16: Caracterização das Escolas conforme o Projeto Sala de Educador 2015

Características	Escola E1	Escola E4
Níveis de Ensino	Ens. Fund./Ens. Médio	Ens. Médio
Modalidades de Ensino	Regular	Regular
Turnos de Funcionamento	Matutino/Vespertino	Matutino/Vespertino/Noturno
Nº de alunos	809	1512
Nº de coordenadores Pedagógicos	02	04
Nº de Professores	39	65
Nº de Técnicos Administrativos	06	17
Nº de Apoio	12	21

Fonte: Projetos Sala de Educador 2015

O documento que orientou a elaboração foi o mesmo para todas as escolas, todavia, verifica-se que não houve uniformidade nos projetos. Assim, as escolas E1 e E4 mantiveram na estrutura do projeto o que orientava o documento de 2014, enquanto as escolas E2 e E3 submeteram projetos conforme o disposto no documento de 2015.

As duas primeiras escolas apresentaram a caracterização da unidade escolar, estabelecendo como referência a quantidade de: alunos, professores, coordenadores pedagógicos, técnicos administrativos e apoio; as modalidades de ensino (regular/técnica/educação de jovens e adultos) e níveis de ensino. Além desses dados, a escola E1 descreve que 90% dos docentes são especialistas, tendo ainda 02 mestres e 01 mestrando.

As quatro escolas deste estudo expõem uma justificativa para a existência do projeto Sala de Educador, embora este seja de realização obrigatória, conforme orienta o documento de 2015. Na tabela 17, apresentam-se as justificativas expressas pelas escolas.

Tabela 17: Justificativa apresentada pelas escolas para efetivação do Projeto Sala de Educador 2015

Escola	Justificativa
E1	“A sociedade é dotada de mudanças e que atingem todas as áreas da atividade humana. As inovações tecnológicas, o aprimoramento das políticas públicas e a adoção de novos procedimentos administrativos exigem profissionais especializados. A partir desse contexto, a equipe gestora da escola (...), norteada pelo desafio de acompanhar os avanços que surgem pautados em pressupostos de utilização de novas tecnologias como ferramentas indispensáveis a novas aprendizagens, e ainda, preocupados com a atuação em rede de uma formação continuada comprometida com a disseminação do conhecimento e melhoria dos serviços prestados viabilizam os meios possíveis para que a identidade construída – de uma escola pública de qualidade – continue sendo eixo norteador das ações educativas”.
E2	“Considerando os pontos básicos destacados no PPP a escola tem obrigatoriedade de rever a sua prática educativa a partir de fatores da efetividade do processo ensino-aprendizagem, do clima escolar, envolvimento dos pais e da comunidade e da gestão participativa de processos capazes de superar os fatores críticos que impedem o sucesso da ação pedagógica da escola. Desta forma, é indispensável que toda a comunidade escolar, em especial os docentes, tenha clareza e a perseverança nesse labor cotidiano e que considerem a atualização pedagógica um espaço de troca constante de experiências teórico-práticas. Há que se considerar, ainda, as diretrizes estaduais do projeto Sala de Educador”.
E3	“De acordo com os resultados das avaliações externas da escola (...) o IDEB apresenta os índices: Língua Portuguesa nas turmas do 5º ano 47% e do 9º ano 18%; Matemática nas turmas dos 5º anos 31% e no 9º ano 12%. Sendo assim vimos a importância de um estudo coletivo, centrado e focado nas nossas fragilidades pedagógicas, na intenção de intervir da melhor forma possível no ensino aprendizagem. Dessa forma, o projeto Sala de Educador em consonância com o orientativo 2015, no qual o foco deve ser a proficiência não só do aluno, mas também do professor, buscará promover discussões e reflexões acerca desses resultados e sua relação com as ações pedagógicas”.
E4	“Na perspectiva de alcançar uma educação de qualidade é que a escola (...) proporciona aos seus educadores a oportunidade de formação continuada em serviço, através de um processo de articulação entre teoria e prática possam aperfeiçoar as suas práticas educativas por meio de reflexões, planejamentos e projetos de intervenções desenvolvidas coletivamente para resultarem experiências significativas de aprendizagem. Portanto, nessa perspectiva será desenvolvido o projeto Sala de Educador, inserido na política pública de formação do estado de Mato Grosso, e tem por finalidade criar um espaço de formação coletiva em serviço e utilizar os resultados das avaliações externas e internas que mensurem a proficiência dos alunos, como embasamento para analisar as ações educativas”.

A sociedade em constante processo de mudança é o fio condutor que leva a escola E1 a descrever a necessidade de construção do projeto. A mudança provoca na escola a demanda pela formação na busca por respostas que impõem um contexto de “inovação tecnológica, de novas políticas públicas e procedimentos administrativos”. O projeto Sala de Educador constitui-se na resposta da escola para a constante melhoria de seus serviços, tendo como objetivo a manutenção da identidade de uma escola pública de qualidade.

A identidade da qualidade da escola foi construída desde sua fundação, como escola pública confessional para rapazes em um município em pleno processo de expansão demográfica e crescimento econômico durante os anos de 1960. Ao longo dos anos, a

identidade foi cada vez mais fortalecida, em virtude dos alunos (e suas famílias) que frequentaram a escola terem notório destaque na sociedade local, regional e nacional.

Muito antes da existência do ranqueamento das escolas pela avaliação da Prova Brasil que institui os parâmetros para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a escola já era consagrada entre as três escolas públicas de maior qualidade no ensino em Rondonópolis. Destaco ainda, que as três escolas reconhecidas por ofertarem ensino de qualidade teve sua fundação diretamente ligada às ordens religiosas: lassalista, salesiana e franciscana.

A escola E2 justifica a necessidade do projeto Sala de Educador, apontando duas dimensões que demandam a formação. A primeira dimensão é de ordem interna, ou seja, o PPP (Projeto Político Pedagógico) evidencia a melhoria de uma prática educativa que busca a “superação dos fatores críticos que impedem o sucesso da ação pedagógica”. A segunda dimensão de ordem externa se baseia nas diretrizes estaduais do Projeto Sala de Educador. Ambas as dimensões, a “prática educativa” e as diretrizes da política pública, constituem o alicerce sob o qual se constrói a Sala de Educador desta escola.

A escola E3 relaciona a necessidade de formação com os índices de desenvolvimento alcançados no IDEB. Há uma referência direta para a avaliação externa exigida pelo orientativo de 2015, assim como o tema “proficiência” que possibilitará “promover discussões e reflexões acerca desses resultados e sua relação com as ações pedagógicas”. A relação entre os resultados das avaliações externas das escolas e a proficiência como tema é citado pelo coordenador de formação ao descrever a forma de organização da Sala de Educador em 2015.

Este ano em termos de estrutura continua a mesma. A escola tem que fazer no mínimo 80 horas, começando normalmente em março e terminando em novembro. Isso foi o que aconteceu nos anos anteriores. Contudo, a escola tinha uma “certa liberdade” para pensar que temáticas ela ia estudar a partir dos seus diagnósticos internos. Este ano com a mudança de governo a SEDUC-MT sede publicou um orientativo Sala de Educador 2015 em que ela coloca uma temática para todas as escolas do Estado. Uma temática central que é a proficiência. Porque que a secretaria entendeu que todas as escolas deveriam pensar na sua proficiência, devido aos índices que nas avaliações externas tem dado, e são os índices um tanto alarmantes. Então, a secretaria pensou que seria importante todas as escolas pensarem suas próprias proficiência. Só que, aí você pode pensar: só vai estudar proficiência? A temática central é proficiência. Mas, essa temática dá os dobramentos para outras temáticas. (Antunes coordenador de Formação do CEFAPRO, 2015)

Olhar para os resultados da proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática alcançados na Prova Brasil não só justifica a elaboração da Sala de Educador da escola E3, mas também a existência do projeto no contexto da política de formação em Mato Grosso. Com a mudança do governo estadual e do secretário de educação, reforçou-se o que até o momento era apenas implícito – o direcionamento da formação por meio da Sala de Educador às demandas da SEDUC-MT e não das escolas e de seus professores.

A escola E4 não tem como referência os resultados do IDEB, mas por ser uma escola exclusivamente de Ensino Médio, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) os seus parâmetros de análise para a formação é a referência principal. O “aperfeiçoamento das práticas educativas” e a articulação entre teoria e prática são os principais focos da formação.

Todas as escolas apontam como justificativa de seus projetos de formação uma relação direta com a aprendizagem dos alunos, que acontece na atuação dos professores durante as aulas - ensino. Embora os funcionários tenham conseguido conquistas e o reconhecimento da Sala de Educador como um espaço coletivo de formação, é notória a permanência da prioridade da formação no sujeito professor.

A qualidade da educação como meta e o professor como foco é uma frase que poderia ser usada como lema da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer em Mato Grosso, pois sintetiza as ações que orientam a Sala de Educador. Sobre a qualidade da educação, assim manifesta a SUFP no documento “Sala de Educador – Orientativo 2015”

Embora as avaliações externas mensurem de modo genérico a aprendizagem em um país que não possui currículo único, seus resultados podem ser utilizados para a reflexão dos profissionais da educação, uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente Mato Grosso. Trazer os resultados dessas avaliações para o estudo na Sala de Educador como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando eles não se mostram satisfatórios, é o desafio primeiro para tornar os momentos formativos um estímulo à qualificação que dá sentido à profissão. (MATO GROSSO, 2015, p 02)

Segundo o documento, só há sentido a realização de uma formação continuada em serviço se esta se voltar para os resultados. Considero importante e primordial que a formação continuada se volte para os resultados e também para as necessidades das práticas cotidianas. Ao conceber a formação continuada por essa perspectiva, é possível questionar: As avaliações

externas têm mensurado a proficiência dos alunos somente em Língua Portuguesa e Matemática, e como fica a aprendizagem nas demais áreas? Havendo avaliações em todas as áreas, será que todos os professores teriam suas demandas de formação contempladas na Sala de Educador?

Os objetivos expressam as metas a serem alcançadas no projeto, os objetivos específicos devem indicar ações a serem realizadas, bem como os diagnósticos feitos que justificam os temas de estudo e o Projeto Sala de Educador. Sobre esse item, o que mais chama a atenção é a forma impositiva como este deve ser escrito “iniciar com verbo no infinitivo”. Evidencia-se com essa imposição é que o projeto, apesar de ser construído pelo coletivo dos professores na escola, não será aceita a diversidade de estilos de escrituração. Só há uma forma de se comunicar e expressar os objetivos da Sala de Educador – com verbo no infinitivo, pois somente assim será aceito.

Embora o documento de 2015 seja o primeiro a estabelecer uma única forma de escrita e organização para todos os projetos Sala de Educador, havia uma prática fortemente centrada em estratégias de uniformização da escrita dos projetos. A uniformização pode ser constatada por meio dos pareceres de devolutiva dos projetos Sala de Educador, elaborados e emitidos pelos formadores do CEFAPRO

Rever o objetivo geral para que este esteja associado à discussão e ou reflexão da prática pedagógica com foco na proposta de formação continuada. (Devolutiva do projeto Sala de Professor da escola E4, 2009)

Refazer o objetivo geral de acordo com o documento orientativo enviado a escola. Ampliar os objetivos específicos (é necessário pensar o diagnóstico e realizar as intervenções a partir dos resultados apresentados). (Devolutiva do projeto Sala de Professor da escola E2, 2009)

Em relação ao objetivo geral o verbo “construindo” poderia ser trocado por “construir”. E no primeiro objetivo específico sugerimos que a expressão “a cultura” seja retirada, pois ela remete a um sentido depreciativo. (Devolutiva do projeto Sala de Professor da escola E3, 2009)

Rever o objetivo específico “investigar com o coletivo dos professores e funcionários as necessidades de formação, destacando-as nas prioridades/especificidades do grupo”, sugiro que deixem claro nesta investigação como serão levantados os temas, tendo sempre como foco a reflexão da prática para a melhoria da qualidade de ensino. (Devolutiva do projeto Sala de Professor escola E1, 2009)

Todos os pareceres dos formadores sobre o projeto Sala de Educador de 2009 são unânimes em chamar a atenção da escola para a forma de escrita dos objetivos e também a relação destas com as temáticas de estudo que devem ser centradas nos diagnósticos da escola. Diante das Devolutivas, é importante observar quais eram os objetivos descritos pelas escolas que foram alvo desses pareceres? No quadro abaixo apresento os objetivos expressos pelas escolas em seus projetos de formação.

Tabela 18: Objetivos do Projeto Sala de Professor 2009

Escolas	Objetivos
E1	<p>A sala de professor tem como objetivo construir o projeto de formação continuada da escola articulado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) e ao Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), buscando fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos professores, a fim de desenvolver suas potencialidades, por meio da organização de grupos de estudos construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino aprendizagem.</p> <p>Proporcionar aos professores e funcionários da escola o conhecimento efetivo da legislação que rege o funcionalismo público do Estado de Mato Grosso;</p> <p>Estimular a reflexão sobre a prática com vistas a otimizar o trabalho e as relações interpessoais;</p> <p>Estudar e operacionalizar as diretrizes emanadas dos Programas de Formação Continuada oferecidos pela SEDUC-MT através de seus CEFAPROs;</p> <p>Definir com o coletivo dos professores os temas a serem abordados durante o ano letivo de 2009;</p>
E2	<p>Estimular a participação de todos os docentes, considerando que não é só na graduação que “se torna Professor”. O exercício da docência se constrói cotidianamente no trabalho efetivo, seja ele na sala de aula, na direção ou no assessoramento pedagógico;</p> <p>Proporcionar aos docentes uma formação continuada, fundamentada na valorização do magistério e na melhoria significativa da qualidade do ensinar e aprender;</p> <p>Compreender que o impacto das mudanças tecnológicas, econômicas e sociais exige constante adaptação às novas formas de vida e de trabalho e no pleno exercício da cidadania.</p>
E3	<p>Implementar a Sala de Professor como espaço de estudo, reflexões, planejamento, intervenções e avaliações do processo de ensino e aprendizagem a partir dos diagnósticos realizados pelos professores e avaliações externas, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo pedagógico.</p> <p>Possibilitar ao profissional a cultura de gerenciar sua formação, num processo contínuo, individual e coletivo;</p> <p>Fomentar a utilização de novas tecnologias no ensino e na aprendizagem;</p> <p>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;</p> <p>Desencadear o processo de reflexão dos profissionais na e sobre suas práticas.</p>
E4	<p>Constituir-se numa proposta de formação continuada de forma que o professor possa estudar, planejar e refletir sua prática, tendo como base o levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos alunos, no sentido de melhorar o desempenho escolar dos mesmos.</p> <p>Levantar as dificuldades dos alunos, com base nos anos anteriores e através de testes diagnósticos, para avaliar a defasagem dos conteúdos no processo educativo escolar;</p> <p>Buscar teorias que subsidiem a intervenção na prática pedagógica;</p> <p>Montar grupos de estudos para discutirem temas relacionados aos problemas e dificuldades encontradas entre os alunos da nossa escola, tais como: inclusão, novas técnicas de didática, fases de desenvolvimento humano, avaliação, currículo;</p> <p>Diminuir os altos índices de evasão e reprovação;</p>

Fonte: Projeto Sala de Professor 2009

Os objetivos expressam o propósito de construir na escola um espaço de formação continuada para os professores. A formação deveria ser centrada na e pela prática docente, tendo como meta a aprendizagem dos alunos. Os escritos das mais variadas formas convergiam com

o que era estabelecido no orientativo Sala de Professor de 2009 – “o trabalho dos CEFAPROs e escolas, no Projeto Sala de Professor, tem como eixo norteador o processo de ensino e aprendizagem, com foco na melhoria da qualidade da prática pedagógica em toda a Educação Básica”. (MATO GROSSO, 2009, p.02)

Ao longo dos anos, a ênfase da escrita dos projetos Sala de Educador nas devolutivas dos formadores do CEFAPRO foi cedendo lugar para outras questões, como: a metodologia do projeto e a necessidade de realização de diagnósticos que fundamentassem a seleção dos temas de estudo.

A metodologia da escola para a realização dos estudos passou a ter grande destaque nos pareceres dos formadores. Como posto nos documentos emitidos pela SUFP (Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica) que orientam a elaboração da Sala de Educador: a metodologia dos estudos deve estar ancorada no processo de diagnóstico-estudo-intervenção. Realizar os diagnósticos das dificuldades de aprendizagem dos alunos pode ser feito internamente pelos profissionais de cada escola, como também a partir dos dados mensurados pelas avaliações externas (IDEB, ANA, ENEM). Selecionar os temas de estudo com vistas à intervenção na sala de aula somente após os dados dos diagnósticos, nem sempre foi realizado pelas escolas, como aponta o depoimento do formador do CEFAPRO

Normalmente é feito um diagnóstico das principais situações problemas do ensino e aprendizagem desses alunos. Feito esse diagnóstico, então aí senta-se com os professores e escolhem-se as temáticas voltadas para esses diagnósticos. Como solucionar esses problemas diagnosticados? É, claro que muitas vezes quando esse diagnóstico é feito por uma pessoa somente... A coisa não é assim... Muito voltada para realidade. Quer dizer, nós insistimos em que esse diagnóstico, seja realizado pelo conjunto de profissionais de uma escola. (Carlos formador do CEFAPRO, 2015)

A ausência de diagnósticos para seleção dos temas, bem como a realização da seleção dos temas apenas por uma pessoa, em geral pelo coordenador pedagógico, é apontado pelo formador do CEFAPRO como uma dificuldade de se ter estudos de fato voltados para a realidade da escola.

Em conformidade com os documentos orientativos, como relata a professora Iza, a escolha dos temas acontece no início do ano letivo, durante a Semana Pedagógica.

A gente reúne na Semana Pedagógica, por área este ano porque trabalhamos divididos por área, e todos os professores da área sugerem temas. Dos temas sugeridos o coletivo de professores faz uma seleção e lista os que vão ser trabalhados durante o ano na sala de Educador. (Iza professora de História na escola E4, 2015)

A Semana Pedagógica é instituída no calendário escolar pela Secretaria de Educação como a primeira semana de retorno das férias dos professores e é destinada ao planejamento das atividades anuais de cada escola. É nessa semana que cada escola organiza sua rotina e apresenta seus projetos pedagógicos e culturais. São projetos das escolas instituídos pela Secretaria de Educação a “Semana de Mato Grosso” que deve constar no calendário em maio e a “Sala de Educador” que em geral inicia em março e finaliza em outubro.

Após a elaboração do projeto, este é encaminhado ao CEFAPRO para parecer e análise do formador responsável pela escola. A escola inicia o projeto Sala de Educador ao receber o Parecer de Aprovação do projeto. A carga horária mínima de estudos deve ser de 80 horas no ano letivo, podendo ser distribuída em 40 horas no primeiro semestre e 40 horas no segundo semestre.

Para organizar a formação, as escolas poderão utilizar os recursos disponibilizados pelo Programa Desenvolvimento Escolar (PDE), que dispõe sobre a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deverá contemplar a formação continuada, por meio da Sala de Educador. Em relação à avaliação, a escola indica em seu projeto como e quando esta será feita e tem o objetivo de verificar o nível de aproveitamento dos participantes, para possíveis retomadas dos temas.

A avaliação estabelece que um dos critérios seja a assiduidade. Nesse quesito, todos os participantes que frequentarem os grupos de estudos e obtiverem acima de 75% de frequência, receberão certificado chancelado pelo CEFAPRO com o valor de estudo em grupo na formação continuada Sala de Educador. Por outro lado, os participantes que obtiverem frequência inferior a 75% receberão certificado apenas com o valor de formação continuada emitido pela unidade escolar, ou seja, não terá validade como Sala de Educador.

A certificação é um importante fator de mobilização e participação dos encontros de formação. Entre os professores efetivos, a participação garante pontuação utilizada no quantitativo geral de pontos para escolha na atribuição de aulas/classes no início do ano letivo. Mesmo entre os professores que são contratados, que não têm garantias de permanência e renovação de seu contrato de professor, a participação na formação também pontua para o

ranking do quadro de reserva. A certificação e pontuação é um instrumento de controle e coerção utilizado pela Secretaria para garantir a participação de todos na Sala de Educador.

O controle foi se efetivando ao longo da implementação da Sala de Educador, nos primeiros anos não havia na atribuição de classes/aulas o requisito Sala de Educador, que contava com uma pontuação específica. Para garantir a formação continuada havia pontuação para participação em cursos, seminários, encontros e palestras, que eram ofertadas pelas secretarias de educação (municipal e estadual), CEFAPRO e universidades.

A partir de 2011, as portarias de atribuição de classes e/ou aulas passaram a estabelecer pontuação aos Certificados Sala de Educador que obtêm o mesmo peso das demais modalidades de formação ofertada por instituições de formação, como a UFMT. Ao longo dos anos, o peso atribuído à Sala de Educador foi aumentando exponencialmente em relação às demais atividades de formação continuada: cursos, palestras, encontros e Seminários.

A progressiva valorização da Sala de Educador e, conseqüente, desvalorização de outras formas de formação continuada que se evidenciam nas portarias de atribuição de aulas e/ou turmas fez com que os professores atuantes na escola se afastassem de qualquer modalidade de formação que não estivesse vinculada ao projeto Sala de Educador da escola. Conforme relata a professora Iza

Nossa escola, é uma escola grande. E não havia um controle de quem participava ou não da Sala de Professor. Na nossa área (Ciências Humanas) eram poucos que participavam uns 5 ou 6 professores: 3 de História, 01 de geografia e 01 de filosofia. Muitos para não perderem pontuação faziam cursos de extensão na UFMT. Daí, passou a ser meio que obrigado o professor que está trabalhando na escola participar. Antes ele não era obrigado e aí sumia todo mundo. (Iza professora de História-escola E4, 2015).

O aumento da pontuação da Sala de Educador em detrimento de qualquer outra forma de formação continuada pode ter sido consequência do esvaziamento efetivo que se apresentou neste espaço durante o seu processo de expansão para 100% das escolas da rede pública estadual em 2009. Conforme aponta a professora Iza, os professores procuravam outros espaços e formas de realizar formação continuada e garantir pontuação na atribuição das aulas. O aumento dos pontos da Sala de Educador e decréscimo das demais modalidades de formação ocasionou maior pressão para que os professores participassem do projeto, ao que muitos manifestam como uma obrigação, e não como direito e ou necessidade de ofício. Nesse sentido,

o professor Rogério se manifesta ao afirmar categoricamente que participa do projeto por imposição política e não por motivação pessoal ou profissional.

Pesquisadora: O que o leva a participar do projeto Sala de Educador?

Professor: Imposição política evidentemente. Isso eu te respondo sem pestanejar. É uma imposição política mesmo. Eu não concordo com o formato da Sala de Educador. Não concordo com essa divisão de temas, e estas mudanças que são feitas repentinamente. A tal da formação continuada, eu não vejo. Eu percebo que estão muito preocupados com o conteúdo teórico, ou algum tema específico, como a proficiência este ano. Mas, em relação as necessidades individuais dos professores estas não são contempladas. O que o professor está aproveitando e achando do que se está discutindo nós não temos. Contudo, sei que isso é difícil pois estamos num colégio onde temos desde alunos de 6 anos a alunos com 17 anos de idade, então a formação tem que relacionar necessidades da unicodência (pedagogia) que diretamente não me interessa. (Rogério professor de História-escola E1, 2015)

Com a participação subordinada a imperativos políticos, o professor Roger, assim como a professora Iza, não são alheios à importância da formação continuada para sua atuação profissional. Por ser uma política de formação, a Sala de Educador desmobiliza outras instâncias e lugares para que essa formação se efetive, principalmente quando os temas estão direcionados a um grupo de professores e também a uma temática específica. Tanto o conteúdo, quanto à forma da Sala de Educador provocam, entre os professores, e, as escolas, a utilização de várias táticas que têm por objetivo burlar as estratégias da política estabelecida.

As estratégias são aqui evocadas na perspectiva atribuída por Certeau (2002). A estratégia é o cálculo e ou manipulação das relações de forças a partir do momento que um sujeito de querer e poder (a Secretaria de Educação) pode ser isolado. “A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças”. (CERTEAU, 2002, p. 99)

As estratégias de implantação e efetivação da Sala de Educador estabelecem o “campo próprio” da formação continuada no panorama da Secretaria de Educação. Por outro lado, os professores e os coordenadores pedagógicos, negam este “campo próprio”. Em suas táticas de organização, efetivação e participação na Sala de Educador, os sujeitos jogam com o que lhes é imposto, como relata a professora Ana

Desde 2012, poucos professores efetivamente participam da Sala de Educador. A grande maioria que vem, vem por conta da pontuação que a sala atribuí no final do ano, é por conta disso. E deixam claro isso, que estão ali só por estar, só de corpo presente. (Ana professora de História-Escola E4, 2015).

O não envolvimento dos professores com as discussões de estudo, os silêncios no momento da indicação e aprovação dos temas são algumas das táticas utilizadas pelos professores que demonstram o seu descontentamento em relação à Sala de Educador. Para Certeau (2002)

As táticas operam golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. (CERTEAU, 2002, p.100)

As ocasiões aproveitadas, as táticas, não se apresentam nos projetos, e raramente são descritas nos relatos. Fazem-se presentes nos encontros Sala de Educador e foram detectados durante as observações e registrados em caderno de campo. Descrevo a seguir alguns episódios, evitando destacar várias situações em que identifiquei as táticas utilizadas por professores e coordenadores na escola.

Episódio 01 – Em 2010, a escola E1 propôs em seu Projeto Sala de Educador o estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP). O parecer do formador do CEFAPRO solicitava que o estudo do PPP, para ser incluído na Sala de Educador, deveria se limitar ao estudo de teóricos que pesquisam sobre o tema, e não deveria ser realizada somente a leitura e a reformulação do documento da escola. Ciente disso foi enviada uma resposta alterando o cronograma de estudo e incluindo uma referência bibliográfica de estudo. Na prática, os encontros foram destinados exclusivamente à leitura e reformulação do PPP da escola.

Episódio 02 – Em 2014, a escola E4 propôs como tema da área de Ciências Humanas a participação dos pais na vida escolar dos jovens do Ensino Médio. Com a realização de várias ações para promover maior acompanhamento dos pais na escolarização de seus filhos. O tema foi criticado e barrado pelo formador do CEFAPRO. Após uma sutil alteração no título, os professores realizaram sem alterações o que havia inicialmente proposto. Como havia, na época, vários grupos de estudos durante a semana e também simultâneos na escola, o formador não conseguia efetivamente acompanhar todos, o que facilitou a realização das atividades e produção de uma avaliação dos estudos que não apresentava em sua totalidade o que de fato havia ocorrido.

Episódio 03 – Durante todos os anos de que participei da Sala de Educador e em todas as escolas, mesmo sendo vedada a realização de reuniões e repasses administrativos,

planejamento de aulas e projetos, comemorações e festividades culturais, cívicas e natalícias durante a realização da Sala de Educador, presenciei encontros cuja pauta era: elaboração de projeto da Feira Cultural, culminância de projetos de ação, Feira de Ciências, comemoração dos aniversários do mês ou bimestre, confraternização em homenagem ao dia das mães, e/ou dia da família na escola, entre outros.

Observa-se, pelos episódios, que na vivência cotidiana da formação na Sala de Educador, os sujeitos envolvidos (professores, funcionários, coordenação, direção, formador do CEFAPRO) burlam e usam de modo “não autorizado” as regras, os tempos e o espaço que as orientações para a Sala de Educador lhes impõem. Os sujeitos criam maneiras de fazer (ler, produzir, falar, discutir), maneiras de utilizar (o texto, o tempo, o lugar) que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social – Secretaria de Educação/CEFAPRO/Escola – e de uma proposta de formação preestabelecida e explicada no abstrato.

Os educadores que estão na escola tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos. Em seus fazeres cotidianos, os professores estão na relação com sua prática em processo de formação, que vai além do previsto na proposta da Sala de Educador. A formação se enraíza na interação com os colegas e nas formas pelas quais os professores buscam o aprendizado de seus alunos.

Capítulo 5

As demandas dos professores de História na situação de fronteira: tensões e assujeitamentos

Acredito que a história, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. (FONSECA, 2005, p. 11)

A Sala de Educador é um lugar de fronteira. Enquanto projeto de formação continuada em serviço na escola se constitui como um espaço de encontros e desencontros. Lugar onde se encontram as demandas da Secretaria de Educação para os profissionais que compõem sua rede de ensino e também as demandas das escolas e dos vários profissionais que nela trabalham. Mas, é também o lugar dos desencontros entre identidades profissionais, concepções de formação e necessidades individuais.

Os professores de história têm interesses e necessidades muito diferentes sobre a sua formação, a escola e seu papel na educação das demandas que lhes são apresentadas pela Secretaria de Educação. Como relataram os professores de História suas necessidades são fruto de sua atuação docente na relação com o conhecimento histórico escolar e com a diversidade dos seus alunos.

Os temas de estudos da Sala de Educador, segundo o orientativo, devem partir dos resultados da aprendizagem dos alunos e serem embasados pelos instrumentos diagnósticos das escolas e da Secretaria de Educação. No que tange à Secretaria de Educação, a prioridade para a formação continuada é definida a partir dos resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) aferidos pela Prova Brasil, conforme consta nos documentos que orientam a elaboração e efetivação do Projeto Sala de Educador nas escolas.

A equipe do CEFAPRO, ao orientar as escolas na elaboração de seus projetos, deve incentivar os profissionais da unidade escolar a refletir a sua prática, o seu contexto a sua realidade, identificando os desafios que podem ser superados, para isto, considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola e os indicadores do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio, Provinha Brasil e SIGA (Sistema Integrado de Gestão de Aprendizagem). (MATO GROSSO, 2011)

Facilitar o acesso aos resultados de avaliações como a Provinha Brasil²⁴, Prova Brasil²⁵, SAEB, ANA, ENEM, Relatório Descritivo/Reflexivo dos alunos e resultados de outras avaliações da escola e incentivar a reflexão de tais resultados. Utilizar os dados fornecidos pelos órgãos federais, estaduais (IDEB e SIGA) para suporte dos estudos. (Orientativo CEFAPRO de Rondonópolis – Projeto Sala de educador 2014)

Os documentos dos anos de 2011 e 2014 indicam os resultados das avaliações externas como subsídios necessários a serem considerados pelas escolas na efetivação da Sala de Educador, mas não descarta que, junto a esses resultados, seja necessário que a escola também faça seus próprios diagnósticos e que os professores reflitam sobre suas práticas.

Em 2015, o tom de orientação e incentivo dos documentos anteriores sobre o que deve subsidiar a Sala de Educador passa a ser incisivo e de clara responsabilização dos professores pelos resultados obtidos no IDEB. Esse contexto pode ser verificado no Orientativo Sala de Educador de 2015

O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc, para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. Diante de tais condições propiciadas a esses profissionais da educação, há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando os diagnósticos para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender, conforme previsto nos Art. 205 e 208 da Constituição (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 1996), em seus Art. 2 e 4 e no Plano Nacional de Educação (Decênio 2011/2020), na meta 7 e suas estratégias. Embora, as avaliações externas mensurem de modo genérico a aprendizagem em um país que não possui currículo único, seus resultados podem ser utilizados para a reflexão dos profissionais da educação, uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso. Trazer os resultados dessas avaliações para o estudo na Sala de Educador como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando eles não se mostram satisfatórios, é o desafio primeiro para tornar os momentos

²⁴ Provinha Brasil avalia as habilidades relacionadas ao processo de alfabetização é elaborada pelo INEP, e encaminhada pelo MEC/FNDE, no início e ao final do ano letivo para as Assessorias Pedagógicas e Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, que deverão encaminhar para as escolas de suas redes. Os kits são enviados com base nos quantitativos de estudantes matriculados no segundo ano de escolarização, na rede pública de ensino, informados nos dados do censo do ano anterior.

²⁵ A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados no último ano do ensino fundamental 8ª série/9º ano.

formativos um estímulo a qualificação que dá sentido à profissão. (MATO GROSSO, 2015, p.01)

As demandas da Secretaria de Educação são delimitadas prioritariamente para as dificuldades identificadas pelas avaliações externas (Prova Brasil, ANA e ENEM) e interna (SIGA) e têm como principal objetivo melhorar o índice da Educação em Mato Grosso. O documento aponta para a responsabilidade dos professores ao posicioná-los como “protagonistas do processo de mudança da prática educativa”, chamando a atenção para o rompimento do que denomina “indiferença”, quando afirma que “não pode haver educador impassível”. Enquanto protagonistas, os professores são responsabilizados tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso escolar.

Diante da responsabilização dos professores acerca da qualidade da educação surge a necessidade de conhecer quais as demandas definidas pela Secretaria de Educação ao longo dos anos de 2009 a 2015.

Na tabela 19, subscrevem-se as demandas dos documentos de orientação e dos temas das formações dos formadores do CEFAPRO.

Tabela 19: Demandas da Secretaria de Educação para a Sala de Educador (2009-2015)

Ano	Demandas
2009	Consolidação da Escola Organizada por Ciclo de Formação Humana; Avaliação e Relatório Descritivo;
2010	Consolidação da Escola Organizada por Ciclo de Formação Humana; Avaliação e Relatório Descritivo; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional;
2011	Orientações Curriculares da Educação Básica em Mato Grosso; Escola Organizada por Ciclo de Formação Humana; Avaliação e Relatório Descritivo;
2012	Orientações Curriculares da Educação Básica em Mato Grosso; Descritores e Prova Brasil; Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa;
2013	Orientações Curriculares da educação Básica – descritores por área do conhecimento; Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa; Pacto Nacional pelo Fortalecimento no Ensino Médio;
2014	Orientações Curriculares da Educação Básica em Mato Grosso – descritores por área do conhecimento; Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa; Pacto Nacional pelo Fortalecimento no Ensino Médio; Projeto Político Pedagógico;
2015	Proficiência Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa; Pacto Nacional pelo Fortalecimento no Ensino Médio; Orientações Curriculares da Educação Básica em Mato Grosso – descritores por área do conhecimento;

Fonte: Orientativo Sala de Educador, Plano de ação do CEFAPRO de Rondonópolis, Pauta dos Encontros de Formação Continuada dos Formadores do CEFAPRO

Os programas de formação continuada de âmbito federal como o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento no Ensino Médio foram incluídos na carga horária semanal da Sala de Educador a partir de 2012. Em 2015, contudo, o documento orientativo deixa a critério de cada unidade escolar a escolha da inclusão ou não dos temas específicos desses programas nos estudos da Sala de Educador.

Respeitando às particularidades das Unidades Escolares, fica a critério de cada escola, incluir ou não, nos Estudos do Sala de Educador, os programas federais, desde que haja um planejamento prévio, com a participação do CEFAPRO, de forma a não prejudicar os objetivos traçados pela política de formação continuada para a Sala de Educador. As escolas que já estão com os Projetos Federais incluídos, deverão avaliar sua continuidade no Projeto Sala de Educador. (MATO GOSSO, 2015, p. 02)

O orientativo de 2015 estabelece que os programas federais devem ser avaliados quanto à sua continuidade ou não dentro da carga horária destinada a Sala de Educador. É importante destacar que não se trata do fim dos programas nas escolas estaduais de Mato Grosso, somente o fim dos estudos exigidos pelos programas durante a formação continuada do Projeto Sala de Educador.

A professora Rosa comenta sobre como a mudança que ocorreu na escola E4 afetou sua carga horária

No início do ano nós levantamos como questão diagnóstica a necessidade de verificar porque os alunos estão com problemas de aprendizagem nas áreas de exatas e linguagem, por exemplo. Daí no decorrer do ano nós temos que cumprir uma exigência de X horas de carga horária para a Sala de Educador, mais X horas de carga horária para o SISMÉDIO, e mais X carga horária para aplicar em sala de aula os estudos da Sala de Educador – a transposição didática, exigência que foi trazida para nós pelo CEFAPRO este ano. Isso cria uma situação que nós temos que tentar conciliar tudo para atender tanto a nossa necessidade de formação quanto algumas situações que são colocadas no meio do caminho para poder administrar nosso tempo com todos estes programas e projetos que vão sendo colocados. No final acaba fazendo com que a gente fique sobrecarregado. E quando chega no final do ano quando avaliamos se cumprimos o que programamos e estabelecemos na semana pedagógica, nós percebemos que fizemos muita coisa, mas não cumprimos o planejado. O sentimento que fica é de frustração, que somos atropelados. (Rosa professora de História -Escola E4, 2015)

A carga horária dos programas federais sendo retirada da Sala de Educador ocasionou um maior número de atividades e de estudos de formação na escola. A professora

Rosa sente-se frustrada com os poucos avanços percebidos com os estudos na Sala de Educador ao avaliar suas demandas de formação “atropeladas” pelos programas federais. A expressão do sentimento de frustração da professora Rosa é compartilhada por vários de seus colegas durante os encontros de formação continuada da área de Ciências Humanas da escola.

O sentimento de frustração expresso pelos professores da escola E4 está relacionado ao atropelamento das suas demandas pela Secretaria de Educação. A frustração dos professores também se manifesta quando estes desacreditam na eficiência dos programas do governo federal e estadual que são implantados nas escolas. As críticas a estes programas são oriundas de vários problemas enfrentados pelos professores, tais como: a falta de um acompanhamento efetivo das ações, a dificuldade de adaptação dos programas ao cotidiano escolar e descontinuidade de suas ações que ficam submetidas aos objetivos dos gestores das secretarias de educação que mudam conforme mudam os governos.

As demandas dos professores partem de duas direções, que embora opostas, são indissociáveis na prática docente: as dificuldades do ensinar e as dificuldades do aprender. Considero estas direções opostas, porque é necessário problematizar o ensino e a aprendizagem, expressão bastante corrente nos meios educacionais que relaciona e automatiza o ato de ensinar ao ato de aprender. Penso, ao contrário, que o ensino nem sempre leva à aprendizagem, e para que haja a aprendizagem existem outras variáveis e não apenas uma consequência imediata do ensino. Tais variáveis são: o interesse dos alunos pela aula e o conteúdo, o ambiente da sala, interferência de situações externas, tais como: barulho, chegada do coordenador pedagógico para transmitir algum recado à turma ou a professor.

As demandas dos professores de história partem de suas necessidades enquanto docentes e direciona-se para a aprendizagem dos alunos. Assim, como podemos constatar nas falas dos professores entrevistados transcritas a seguir:

Para o ensino de História a primeira coisa é o professor querer mudar, querer aprender. Porque tem professor que não quer mudar, não quer estudar... História é mudança, é transformação. Mas, as pessoas não querem se modificar como professor na sua prática. A primeira coisa é a mudança da prática, a metodologia. Porque o que acontece conosco aqui na escola: nós temos uma prática de manhã, uma prática de tarde, e uma prática de noite. Então o aluno que se transfere da tarde para a manhã ele tem um choque. Porque ele está todo no “quadradinho” numa prática. Ele chega de manhã e tem dificuldades e ele fala: Professora, mas eu não sei fazer, não sei trabalhar assim. Percebo que uma outra necessidade grande é trabalhar por área, sabe desvincular-se do grupo maior e trabalhar por área de humanas. Nós precisamos nos fortalecer, precisamos nos agregar mais a sala de educador. É

preciso aparecer mais a área de humanas na sala de educador. É preciso fincar os pilares básicos do que é a área, e de quais são as nossas necessidades. Porque parece que está esfacelado, é preciso agregar os conceitos básicos de história, de filosofia, de geografia e de sociologia. A partir desses conceitos bases, fincar os pilares mestres que segura essa área. Diante disso, o que podemos propor? Porque as pessoas não param para pensar no que é importante. Na escola foram levantados os pontos críticos para os estudos na Sala de Educador, humanas também têm pontos frágeis. Mas, a gente sabe que tudo está ligado à questão da leitura. A leitura e interpretação é importante para a aprendizagem dos alunos, não estou aqui culpando os professores da linguagem, porque ler não é atividade só da língua portuguesa. Mas, é fundamental que a linguagem tenha como foco de estudo a leitura, pois, se tivermos que concentrar nisso não haverá espaço e tempo para os estudos na nossa área, as humanas ficarão de fora. (Rosa professora de História- Escola E4, 2015)

Para a professora Rosa formar-se, estudar e aprender, assim como a História, implica em uma atitude de mudança. A professora destaca que mudar é uma atitude que envolve o sujeito professor. A formação continuada não se configura em uma mudança imediata na forma de ensinar dos professores como espera a política de formação continuada em Mato Grosso. A mudança a qual almeja a política de formação deve também estar relacionada ao desejo de mudança dos próprios professores e na forma destes aceitarem ou rejeitarem as políticas e as teorias educacionais. O professor só se dispõe a mudar sua prática quando ao refletir sobre a mesma, identifica problemas e situações que não o satisfazem do ponto de vista profissional e pessoal. A mudança só se efetiva quando este sente segurança para aplicar uma (nova) proposta didática. A segurança decorre do conhecimento proveniente de formação, mas também de um mentor, um colega professor, uma referência acadêmica que ele admira. Assim como relata a professora Rosa, em se tratando de mudanças no ensino, o professor tem a última palavra. Dele depende se as mudanças devem ocorrer, e, em que medida.

A professora Rosa traz à tona, em seu depoimento, a preocupação com os conceitos básicos do conhecimento histórico escolar, na relação deles com as outras disciplinas da Área de Ciências Humanas e Sociais como aponta os PCNs de 1998. Rosa considera que é importante definir os conceitos básicos que sustentam a área para que não se perca o foco das necessidades de formação da História, e das áreas de Humanas como um todo.

Bezerra (2008, p. 37) ressalta que os conteúdos e conceitos básicos para o ensino de História estão relacionados ao que estabelece a Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu Artigo 22: “(...) desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. O desafio é definir o que propor para o ensino de História

que favoreça as aprendizagens essenciais e que auxilie os alunos em sua formação de cidadãos autônomos, críticos, participativos, para que possam atuar na sociedade com competência, dignidade e responsabilidade. Ainda de acordo com o autor, é importante tentar perceber quais são os conceitos imprescindíveis para que os alunos, saídos da escola básica, tenham uma formação histórica que os auxilie em sua vivência como cidadãos.

Bezerra (2008) considera cidadania, juntamente com: História, Processo Histórico, Tempo, Sujeito Histórico, Cultura conceitos fundamentais no ensino de História. Para Bezerra (id), é fundamental que se entendam os conceitos históricos dentro de sua própria historicidade.

Isso quer dizer que os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm seu significado voltado para essas realidades, não sendo possível emprega-lo indistintamente para toda e qualquer situação semelhante. Dessa forma, os conceitos, quando tomados em sua acepção mais ampla, não podem ser utilizados como modelos, mas apenas como indicadores de expectativas analíticas. Ajudam-nos e facilitam o trabalho a ser realizado no processo de conhecimento, na indagação das fontes e na compreensão de realidades históricas específicas. (BEZERRA, 2008, p.46)

Os conceitos históricos são representações de um objeto ou fenômeno historicamente situado e que apresenta em sua definição suas características. A definição dos conceitos basilares para área de Humanas não é a única preocupação que se evidencia no relato da professora Rosa. Ela destaca que a dificuldade mais frequente entre os alunos é a leitura da qual se vincula ao ensino da Língua Portuguesa e, portanto, a área de Linguagens. Embora, reconheça que a dificuldade dos alunos na leitura e na interpretação de textos interfere no processo de aprendizagem dos conhecimentos históricos, para Rosa, não se pode direcionar todas as demandas da Sala de Educador somente para isso, pois assim não haverá nem espaço e nem tempo de estudos acerca dos temas da área de Humanas.

Nos depoimentos de todos os professores desta pesquisa, a dificuldade de leitura e de interpretação dos textos pelos alunos fazem parte das preocupações dos professores de História. Na escola, o total domínio da capacidade de ler é visto como imprescindível para o avanço nos estudos em todas as áreas e como fator de impacto direto sobre a aprendizagem histórica, cujo principal suporte de ensino são os textos narrativos. A dificuldade destacada para o ensino de História não se incluiu diretamente na demanda de formação para o ensino de História, mas tampouco deve ficar ausente da pauta de formação dos professores de História.

As demandas de formação das professoras voltam-se também para as questões metodológicas, ou seja, questões pertinentes à própria dinâmica do ensino na sala de aula. Para

a professora Rosa, os estudos de metodologias de ensino têm que garantir certa uniformidade na forma de ensinar dos vários professores que atuam na escola nos diferentes turnos de funcionamento. A mudança e a uniformização da metodologia devem partir do desejo de mudança do professor.

O desejo de padronização das maneiras de ensinar que aparece na narrativa da professora Rosa na Escola E4, não se evidencia na fala da professora Ana, atuante na mesma escola.

De uma maneira mais geral formas mais voltadas para a metodologia, maneiras de dinamizar a aula. Outra questão é a interpretação, eu acho assim que por mais que seja uma demanda voltada para a língua portuguesa seria interessante buscar meios de ajudar os alunos a interpretar um texto histórico. Por que eles têm uma grande dificuldade com isso, e também com análise de imagens. Porque uma imagem fala muito e você não consegue fazer com que um aluno faça essa análise de imagem. Isso é importante, porque na história, mas na área de humanas como um todo a imagem é muito utilizada e pouco estudada de fato. E a História possibilita você a ser crítico, a analisar os fatos de uma maneira mais profunda, de entender a realidade o seu entorno, assim história é conhecer. (Ana professora-Escola E4, 2015)

As metodologias de ensino, para Ana, são estudos necessários para provocar a “dinamização das aulas”, que ela considera em outro trecho de seu relato como “bastante rotineiras e pouco estimuladoras para os alunos. Mas, metodologia também está voltada para a reflexão necessária para analisar as imagens, que permeiam o espaço escolar e a vida de professores e alunos. Para Ana a história possibilita “conhecer” que pode ser um fim e um meio.

Como um fim, o ensino de história é uma disciplina e a formação de seus professores devem manter-se delimitadas e com espaços próprios e definidos, integrando conteúdos e discussões de outras disciplinas e/ou participando eventualmente de projetos multidisciplinares que integrem a sua contribuição para o aprendizado de um tema transdisciplinar. Como meio o ensino de história – conteúdos e metodologias – são vistos como meio para as finalidades transdisciplinares da educação – formação do cidadão, da identidade – então, não faz sentido uma formação por área, e nem de um espaço claramente dividido para a História, e nem para nenhuma outra disciplina. Nessa perspectiva, o eixo da atividade educacional passa dos conteúdos disciplinares para os temas transdisciplinares. As dimensões não são dicotômicas, pelo contrário, se apresentam como um *continuun* definido na relação com o saber e no papel da educação escolar no mundo contemporâneo.

É a partir deste *continuum* entre o que se ensina e para que se ensina que transita as demandas da professora Iza que, assim como Rosa e Ana, é professora na escola E4.

Como eu trabalho só com os primeiros anos, porque neste ano eu só peguei aulas no primeiro ano, notei que as dificuldades dos alunos são enormes. Eles chegam aqui com muita dificuldade de leitura, e também vem muito sem noção de estudar. Porque aqui, nós trabalhamos com notas e daí eles vem do ensino ciclado que não precisa ter nota alta para ser promovido, então os alunos acham que não tendo nota não precisam estudar. Não precisam esforçar-se para aprender. Estas são as maiores dificuldades. Mas, tem também as dificuldades oriundas do desconhecimento dos alunos sobre a importância de estudar História. Eles acham que não é importante estudar História. A História não tem nenhuma importância, é como muitas vezes pensam nossos alunos. (Iza professora-Escola E4, 2015)

Nota-se que diferentes professoras de uma mesma escola apresentam demandas em comum – leitura e interpretação de textos e estudos mais voltados para a História e área de Humanas e metodologias de ensino. O que se destaca no relato de Iza é sua dificuldade em trabalhar com alunos que “desconhecem a importância de estudar História. Por isso, é importante que se tenha uma formação na Sala de Educador voltada para temas específicos da História e na área de Ciências Humanas. Pois, uma formação voltada para a História resolveria um problema enfrentado no ensino desta disciplina – a pouca importância atribuída a esta disciplina pelos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio.

. É possível que as professores de escolas diferentes e que atuam em outros níveis de ensino também tenham demandas em comum com as professoras citadas? Para responder a essa questão, os professores atuantes no ensino fundamental das escolas E1, E2 e E3 relatam sobre suas dificuldades e demandas.

Há dificuldades que são impostas pelo sistema, outras são internas dentro da unidade. As dificuldades externas se apresentam na ausência de uma política curricular definida pelo órgão central, pois na maioria das vezes impõe um receituário a ser seguido, sobretudo na avaliação. Os conteúdos curriculares são desvinculados das necessidades e demandas sociais. Os componentes curriculares que não respondem a realidade dos alunos, resultado: indiferença e indisciplina. As dificuldades são apresentadas em função da História sempre ser ensinada de forma fictícia, contando fatos heroicos, normalmente de forma a enaltecer a europeização da História. Eu tenho grande dificuldade de trabalhar, por exemplo, o Egito, a Grécia, as teorias evolucionista e criacionista e relacionar estes conteúdos com a vida dos alunos, com a sua herança cultural. Está longe, não está? E na escola há limitação do uso de material didático, falta material para pesquisa, pois faltam recursos financeiros para aquisição de bibliografia, realização de aulas de campo, etc. O que temos está sucateado. As políticas educacionais também dificultam, ao limitar o espaço de atuação, a liberdade e autonomia individual enquanto profissional. Sinto falta de formação, de cursos, que pudessem qualificar a minha prática

profissional, e que tivesse um espaço de debate mais amplo. Porque considero reduzido o debate na forma atual da Sala de Educador. (Professora Maria - Escola E3, 2015)

As dificuldades enfrentadas por Maria e da qual provém suas demandas de formação são resultantes de duas direções: uma externa (a Secretaria de Educação que personifica o sistema educacional) e outra interna – a escola. Embora diferencie os lugares do qual provém suas dificuldades, evidencia-se uma crítica às condições de trabalho e ao currículo no qual os gestores da educação têm maior poder de decisão que o professor.

Para Maria não há uma política curricular claramente definida. Os conteúdos disciplinares estão muito distantes da realidade cultural dos alunos, o que, segundo ela, dificulta o trabalho do professor na sua tarefa de ensinar História. Ela cita como exemplos: os conteúdos definidos para os 6º anos – a origem e evolução dos seres humanos, o Egito, a Grécia e a europeização da História. A professora aponta alguns dos problemas existentes no currículo de História, questionando a contribuição de uma tradição histórica eurocêntrica e quatripartite que não tem mais sido significativa para a aprendizagem de alunos e tão pouco para o ensino dos professores.

Maria narra que suas dificuldades vão além da relação professor e alunos. Suas demandas de formação a situam em um conjunto amplo de fatores: currículo, infraestrutura escolar deficitária, falta de materiais didáticos, poucos recursos financeiros, organização de aulas que se limitam às salas – sem possibilidades de metodologias que extrapolem este modelo, como as aulas de campo, por exemplo. Para ela, a atual forma de organização da Sala de Educador possibilita pouco espaço de debate e de uma efetiva atuação prática, pois enquanto política educacional, a formação continuada na escola atende os objetivos expressos na política e não os objetivos dos professores, uma vez que limitam sua autonomia individual e cerceiam sua liberdade enquanto professora.

Assim, como a professora Maria, o professor Nildo também situa suas dificuldades em uma dimensão externa – a organização curricular do Ensino Fundamental em Ciclo de Formação Humana.

Eu vejo muito o que pega como dificuldade é a questão do ciclo. Pois, alguns alunos não entendem que embora ele não reprove, ele precisa daquele conteúdo, daquele conhecimento para a sua vida. Porque História não é só decorar datas e nomes, é um conhecimento que faz parte da vida dele. Por exemplo: nós estamos vendo nos sétimos anos os sunitas e os xiitas, e uma aluna chegou para mim e falou: Professor, isso nós vimos ontem na televisão,

mostrou que sunitas e xiitas estavam lutando contra o Estado Islâmico. Então o aluno consegue perceber que o que ele está vendo lá na história, lá no livro didático, que narra o século VII, faz parte hoje da vida dele. Quando ele consegue perceber que aquilo que ele está vendo do passado permanece ainda hoje – essa luta entre sunitas e xiitas – isto é gratificante para mim enquanto professor. Pois, ele percebe que a história tem o seu valor. Mas, infelizmente casos assim não são a maioria. Pois, alguns alunos por acharem que não vão reprovar não se preocupam em estudar, em ler. A leitura é outra questão problemática, muitos alunos chegam nos anos finais do ensino fundamental alfabetizados, mas não estão letrados. Pois, não conseguem ler e interpretar o texto. (Nildo professor-Escola E2, 2015)

Para o professor Nildo, a implantação do Ciclo no Ensino Fundamental nas escolas da rede estadual em Mato Grosso trouxe uma grande dificuldade para o ensino de História. Com a implantação dos Ciclos, os alunos passaram a ter garantida a aprovação automática, ou seja, passam de fase a fase (ano a ano) independentemente se houve ou não aprendizagem suficiente para que este avance nas etapas da escolarização. Com a implantação do Ciclo foi extinta a reprovação no Ensino Fundamental, e os alunos passaram a ser “enquadrados” tendo como principal variável a idade e não a aprendizagem. Exemplo: Um aluno com 6 anos é matriculado no primeiro ano, início do Ciclo e conclui o Ensino Fundamental com 14 anos. Outro aluno com 7 anos, que nunca frequentou a escola, é matriculado no segundo ano e irá terminar o Ensino Fundamental também com 14 anos. Assim, o primeiro aluno irá frequentar 9 anos para finalizar o Ensino Fundamental e o segundo 8 anos. Organizado dessa forma, o Ciclo garante aos alunos a enturmação pela faixa etária e não pelo nível de conhecimentos apreendidos, o que torna as salas de aulas ainda mais heterogêneas em relação aos alunos e aos conhecimentos escolares que apreenderam.

Os professores, em particular os de História, passaram a ter que ensinar a alunos semianalfabetos e que estão nos anos finais do Ensino Fundamental e ainda com uma crescente desmotivação dos alunos perante a escola. Para o professor Nildo (e a professora Iza), o fim da reprovação agravou uma situação já bastante difícil – a falta de interesse dos alunos pelo conhecimento histórico, não sendo o único dos problemas.

É recorrente ainda na fala deste professor, a dificuldade que ele enfrenta em relação a pouca capacidade dos alunos na leitura, o que para ele é uma consequência do Ciclo. As dificuldades de leitura e produção de textos dos alunos são destacadas por todos os professores pesquisados. Em seu depoimento, a professora Sara sintetiza as dificuldades e demandas que perpassam também as falas dos vários sujeitos desta pesquisa.

Olha a leitura e a escrita eu acho que é um problema geral. O aluno ele tem dificuldade em interpretar os textos, alguns só decodificam. Eles não leem eles só decodificam aquilo ali. Aí, quando você os leva a interpretar, ele não compreende, não entende o que ele leu, só decodificou. Aí, consequentemente ele não consegue produzir ele consegue reproduzir. A situação é que poucos alunos conseguem produzir, que entendem e que fazem uma relação da teoria com a prática, que consegue falar.... Ah! Esse assunto então tem a ver com isso na atualidade. Que consegue relacionar os tempos, ver suas permanências, rupturas, mudanças. Muitos alunos localizam a história lá no passado. Quando se fala em História, para a grande maioria está muito distante para eles. A História não é ele e dele. Ele até sabe que está fazendo história. Mas, ele não consegue mensurar isso com os conhecimentos, de lidar com esta relação dele com a História e transformar essa sociedade. Isso é uma consequência da leitura mesmo, ainda falta esse conhecimento. Isso tem que ser construído aos poucos. Essas são as dificuldades dos alunos. Mas, eu também tenho as minhas dificuldades. A primeira é que são poucas aulas, acho que precisaria ter mais aulas. E enquanto não se tiver um projeto – o professor conseguir elaborar um projeto – para ele atender essas limitações não vai mudar. (Professora Sara-Escola E1, 2015)

Para a professora Sara, a dificuldade de leitura e produção textual dos alunos interfere em sua relação com o conhecimento histórico escolar. Os alunos não desenvolvem a capacidade de compreensão dos tempos históricos e definem a História como o estudo do passado. Isto porque a simples decodificação do texto não é suficiente para que o aluno entenda a relação do que está sendo lido e o contexto em que está inserido.

Sara é a única dos professores entrevistados a destacar em sua narrativa uma preocupação explícita com o tempo histórico na aprendizagem dos alunos. A dimensão da temporalidade é uma categoria central do conhecimento histórico. Conforme Bezerra (2008) esclarece

Não se trata de insistir nas definições dos diversos significados de tempo, mas de levar o aluno a perceber as diversas temporalidades no decorrer da História e de ter claro sua importância nas formas de organização social e seus conflitos. O conceito de tempo supõe também que se estabeleçam relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois. Leva-nos a estar atentos e fazer ver a importância de se considerarem os diversificados ritmos do tempo histórico quando o situamos na duração dos fenômenos sociais e naturais. (BEZERRA, 2008, p.45)

As considerações sobre o conceito de tempo, feitas por Sara são fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais. Perceber esses fenômenos é um grande passo para a aprendizagem histórica dos alunos.

O conjunto das narrativas dos professores nos mostram que suas demandas de formação são oriundas da relação complexa entre o ensino, suas dificuldades com os conteúdos e as metodologias, e a aprendizagem dos alunos. Demandas que se manifestam nas dificuldades que os professores têm em relação à leitura e à produção textual, na compreensão do conhecimento histórico e das temporalidades.

Advindas de lugares distintos – das necessidades dos professores (ensino) e das necessidades dos alunos (aprendizagem) – as demandas dos professores de História evidenciam as contradições presentes na Sala de Educador que a constituem em um lugar de tensões e assujeitamentos entre as demandas dos professores e as demandas da Secretaria de Educação. Se a formação continuada deve direcionar-se aos professores, as ações estabelecidas nas políticas de formação devem se voltar para as dificuldades que estes professores têm em sua formação que afetam diretamente a forma como ensinam e o que ensinam. Os temas mais recorrentes estariam relacionados às suas concepções disciplinares, por exemplo: ensino de história ou relação do professor com o saber e sua identidade enquanto docente.

Os aspectos acerca dos temas suscitam as seguintes questões: o que leva cada profissional a atuar de diferentes formas? O que os professores rejeitam e aceitam das políticas educacionais e das teorias de ensino? Como os professores dominam o conhecimento que ensinam?

Se a formação continuada deve oferecer suporte para a solução das dificuldades dos alunos, então os temas de ensino serão selecionados tendo as seguintes questões: Quais as dificuldades de aprendizagem dos alunos? Quais conhecimentos os alunos apreendem com maior facilidade? Qual a natureza do conhecimento dos alunos, e como eles se relacionam com os saberes ensinados na escola?

O ensino de História e as dificuldades de aprendizagem dos alunos são as bases nas quais se enraízam as demandas dos professores de História. O ensino aqui é concebido como ação docente que envolve a relação indissociável entre o que se ensina (História) e como se ensina (Didática). Na perspectiva de Shulman (1987) “é o princípio de articulação entre os conhecimentos originados na ciência de referência – ou conhecimentos de conteúdo específico – e os conhecimentos pedagógicos do conteúdo”. Portanto, considerando-se a Sala de Educador como um lugar em que a formação é coordenada por um professor com formação específica em Pedagogia e com a participação dos professores de História, o diálogo incluiria essa dimensão,

as quais se articulariam na efetivação do ensino e nas escolhas dos temas de estudo conforme as demandas para a Sala de Educador.

Na perspectiva de uma Sala de Educador que propicia a dimensão do ensino.

5.1 Como são definidos os temas de estudo da Sala de Educador?

As demandas para a formação na Sala de Educador têm como principais demandantes a Secretaria de Educação e as Escolas. As demandas da Secretaria de Educação são expressas nos documentos orientativos para a elaboração do Projeto Sala de Educador e nos pareceres e devolutivas emitidos pelos formadores e coordenador de formação do CEFAPRO. Os resultados das avaliações tais como: Prova Brasil, Ana e o IDEB são os principais indicadores pelo qual a Secretaria tem definido suas demandas. Sendo assim, as avaliações do sistema educacional têm cumprido a função de subsidiar as políticas educacionais, sobretudo, a formação continuada.

Nas escolas, as demandas são provenientes do coletivo dos profissionais, e/ou de alguns sujeitos: professor, coordenador pedagógico, diretor escolar, entre outros. Eis o que relatam estes sujeitos em relação aos instrumentos diagnósticos utilizados e como eles eram aplicados para a seleção dos temas de estudo.

Agente se reunia, lia [o orientativo] e ali.... Não em consenso no primeiro encontro, porque quando eu comecei na Sala do Educador era por segmento: tinha a Sala dos profissionais, a Sala do 1º ciclo, a Sala do EJA, então era bem dividido. E, a gente tinha a cada dois meses o núcleo comum. Então, cada setor se reunia, cada segmento da escola. E, ali discutia e elencava os temas que precisavam ser trabalhados. Não era assim, uma coisa em cima de diagnósticos. Nós não fazemos o diagnóstico, nós não fazíamos diagnóstico sistematizado. A agente ia levantando dados, então era assim: eu estou com dificuldade tal, levantava a mão e elencava. Se todos presentes aprovassem íamos estudar aqueles temas. A partir de 2013 a Sala de Educador passou a ser um grupo só, para todos os profissionais não separou mais por segmento. Mas, continuou a seleção dos temas da mesma maneira. Todos reunidos, todo mundo levantava o braço e dava uma sugestão e aqueles temas mais relevantes era acatado por todos e a gente desenvolvia. Este ano (2015) teve mudança. (Barbosa, coordenador pedagógico-Escola E3, 2015)

Até o ano passado [2014] era escolhido assim. Em reunião elencávamos alguns temas que era pertinente estudar na Sala de Educador. Em assembleia entre todos os professores votávamos nos temas listado. Os mais votados eram selecionados para ser estudados no ano em grupos. A organização dos estudos era feita pela coordenadora e a equipe gestora da escola. Mas, o pessoal do

CEFAPRO também vinha dar apoio e suporte para que estudasse estes temas. O CEFAPRO trazia, vamos dizer assim: “prontos os temas”, naquele ano foi relacionado ao currículo de Mato Grosso, a organização por eixos e os descritores. Assim, a gente na escola tinha elencado algumas coisas, mas não pudemos estudar o que selecionamos, porque o foco segundo o CEFAPRO deveria ser: os eixos e os descritores que fazem parte das Orientações Curriculares de Mato Grosso. (Nildo professor de História-Escola E2, 2015)

A gente reúne na Semana Pedagógica, por área este ano porque trabalhamos divididos por área, e todos os professores da área sugerem temas. Dos temas sugeridos o coletivo de professores faz uma seleção e lista os que vão ser trabalhados durante o ano na sala de Educador. (Iza professora de História-Escola E, 2015)

Os depoimentos de professores e coordenadores evidenciam que a forma predominante de seleção de temas para o estudo na Sala de Educador é a manifestação oral dos professores de suas necessidades de formação. As manifestações são expostas em assembleias que apreciam e deliberam sobre a aprovação ou não dos temas, sendo necessário pensar sobre quais os temas são selecionados nestas assembleias? Quais temas são indicados e são rejeitados? Para responder essas questões, elaborei uma lista dos temas selecionados por escola para a formação de 2009 a 2015 (v. Tabela 19) conforme constam de seus projetos Sala de Educador.

É importante destacar que embora a assembleia seja a forma mais utilizada para a seleção dos temas, não é a única. A coordenadora pedagógica da escola E1 destaca que o diagnóstico dos temas também advém da análise dos resultados das avaliações externas e dos Relatórios Descritivos adotados no Ensino Fundamental como instrumento de divulgação dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Desde que entramos no ano passado, a gente procurou fazer assim. Primeiro apresentamos a nossa escola aos professores. Houve uma queda do SAEB do nono ano fundamental. Depois, eu e a coordenadora (...) fizemos um levantamento da situação da escola dos PPAP (Progressão com Plano de Apoio Pedagógico), quando nós entramos. Fomos ver como está a escola. Fomos ver que caiu os índices do IDEB, e procuramos descobrir onde estava o X da questão. Aí percebemos que na Língua Portuguesa a gente tinha PPAP, assim um cento e poucos alunos – os números exatos estão anotados em algum lugar. Matemática também havia muitos alunos. E, aí nós pegamos fizemos um levantamento, preparamos uma avaliação. Na escola tem as avaliações internas (o SAEL), a gente utilizou essas avaliações com fichas e pediu para que os professores anotassem nas fichas acertos e erros, e depois disso fizemos uma análise da situação. Quando foi no início deste ano nós fizemos a apresentação desta situação da escola e mostramos para o professor: isso aqui é responsabilidade sua. Olha como está aqui. E, o que nós vamos fazer para resolver isso. Aí dividiu por área todo mundo da área de linguagem para fazer

as propostas de longo, médio e curto prazo para solucionar esses desafios pedindo os temas. A gente buscou pesquisar o tema que eles já pediram e faz as leituras na sala desses temas. As vezes são leituras individuais, são poucas assim, a maioria é leitura em grupo e depois discutimos com o coletivo. Trabalhamos assim. (Ivone coordenadora-Escola E1, 2015)

A escola E1 é a única a realizar diagnóstico sistematizado para coleta de dados acerca de necessidades formativas organizadas na seleção dos temas. Houve, segundo a coordenadora, a realização de uma pesquisa nos relatórios de aprendizagem dos alunos com baixo desempenho e que estavam inclusos no PPAP (Plano de Progressão com Apoio Pedagógico). Além desses dados, a escola também realizou uma avaliação interna com todos os alunos matriculados e os resultados dessas avaliações são considerados pelos professores como suportes de suas demandas de formação.

Pelas narrativas dos coordenadores pedagógicos e dos professores que descrevem como são escolhidos os temas de estudo na sala de educador nas escolas, e tendo como referência os Projetos Sala de Educador, elaborei as tabelas (20 a 23), que têm por objetivo identificar nos temas de estudo as demandas dos professores de História e da Secretaria de Educação.

Tabela 20: Temas da Sala de Educador Escola E1 (2009-2015)

Ano	Temas
2009	Orientação Vocacional; Afetividade e sexualidade; Drogas lícitas e ilícitas; Discriminação Social e pluralidade Cultural; Meio ambiente; Indisciplina; Valorização do professor; Gêneros Textuais e leitura; Ética e cidadania; Estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Orientações Curriculares para o Ensino Médio; Estudo do programa Curricular da escola organizada por ciclos de formação Humana de Mato Grosso; Avaliação; A prática docente e suas implicações pedagógicas;
2010	Educação Ambiental; Avaliação na escola Organizada por Ciclos de formação; Projeto Político Pedagógico; Indisciplina e Relações de Poder na escola; Africanidades e educação em Mato Grosso; Semana de La Salle em Mato Grosso; Ler e escrever compromisso de todas as áreas; A Pedagogia na escola das diferenças; A leitura na escola numa visão interdisciplinar; A proposta Curricular do III Ciclo e do Ensino Médio; Regimento Escolar; Estatuto do servidor Público e Normativa de 2011;
2011	Abordagem dos descritores no estudo por área do conhecimento: estudo interdisciplinar; Planejamento por área do conhecimento; Prêmio Referência em Gestão escolar; Mato Grosso: aspectos econômicos e sustentabilidade; Diversidade étnico racial; Semana de La Salle em Mato Grosso; Drogas e sexualidade; Descritores da Prova Brasil; Projeto político Pedagógico; Informática com utilização da internet; As novas concepções do ENEM;
2012	Planejamento Pedagógico; Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em Mato Grosso – Ocs; Planejamento por área do conhecimento e Estudo dos Descritores; Estudar as concepções das avaliações externas: Prova Brasil, SIGA, ENEM e PISA e redirecionamento das avaliações internas: SAEL e Simulado; Dificuldades de Aprendizagem; Relatório Descritivo da Aprendizagem; Filosofia Lassalista; Cidadania e Modernidade; Semana de La Salle em Mato Grosso; Diversidade étnica; Uso de novas tecnologias no processo ensino aprendizagem; As novas competências do professor; Sustentabilidade Regional e Local;
2013	O projeto de 2013 não foi localizado nos arquivos da escola e do CEFAPRO;
2014	Qualidade de vida e saúde do professor; Direitos e deveres do servidor; A importância do conhecimento científico; Como despertar no aluno o interesse de estudar em casa? Linguagem ética e política: justiça e desenvolvimento na idade contemporânea; Moral, agir e consciência: formação da identidade individual e da consciência social; As concepções geográficas: paisagem, alteração e humanização; Cidadania e mundo globalizado; Teorias de governo: monarquia, oligarquia e democracia; Cultura e cultura industrial; Os movimentos sociais no Brasil; Resgate da História Medieval na literatura contemporânea: George Martim e a Guerra dos Tronos; Consciência e inconsciência; A perseguição ao Cristianismo; PL 7270/2014 – Discriminalização da maconha e seus possíveis impactos na adolescência e na sala de aula; Geografia quantitativa e o uso da matemática; Indisciplina; Semana de La Salle em Mato Grosso;
2015	Transposição Didática como fazer? Descritores; Proficiência;

Fonte: Projetos Sala de Educador da Escola E1

Pela tabela 20, identificam-se os temas selecionados para os estudos de formação da Sala de Educador da Escola E1 de 2009 a 2014. O projeto Sala de Educador de 2013 não foi localizado nos arquivos pesquisados (escola e CEFAPRO de Rondonópolis), portanto, não há dados referentes aos temas deste ano.

Observa-se um número significativo de temas que se mantém recorrente ao longo dos anos pesquisados, como: afetividade, sexualidade, meio ambiente/educação ambiental, indisciplina, avaliação, ética e cidadania, propostas curriculares, descritores e Semana de La Salle em Mato Grosso. A recorrência de temas nos projetos evidencia a falta de um diagnóstico

preciso que subsidie as dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino e dos alunos na aprendizagem dos conhecimentos escolares. Os formadores e coordenação do CEFAPRO atribuem a recorrência há rotatividade dos professores nas escolas. Contudo, considerando a escola analisada notamos que não há um alto índice de rotatividade dos professores. A média de professores novos na escola anualmente é menor que 10% do total, o que equivale no máximo a 3 professores por ano. A permanência dos temas aponta também para as orientações da própria Secretaria de Educação que tem mantido como prioridade para a Educação Básica em Mato Grosso a melhoria dos índices de aprendizagem que são aferidos pela Prova Brasil, tendo como base os descritores de habilidades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A prioridade se manifesta nos seguintes temas das escolas: propostas curriculares; descritores e avaliação.

Para o professor Rogério da escola E1, a permanência dos temas é um reflexo da obrigatoriedade da Sala de Educador, bem como das necessidades da instituição. Neste sentido, ele relata:

Os temas são escolhidos no início do ano, durante a Semana Pedagógica. Alguns já chegam preestabelecidos, porque enquanto nós estamos de férias as coordenadoras pedagógicas estão trabalhando, e estas recebem as demandas da secretaria que são temas inerentes a pedagogia. Depois, definimos os temas que são obrigatórios na instituição, pois contemplam os nossos projetos: são temas para a via sacra, Semana de Mato Grosso, Semana de La Salle, o simulado (SAEL – Sistema de Avaliação Escola La Salle), a campanha solidária do Natal, etc. Esses entram automaticamente na Sala de Educador, os demais inerentes a pedagogia são avaliação, currículo de Mato Grosso, descritores, etc. essas são temáticas abrangentes, bastante genéricas – que são para atividade pedagógica em geral, independente com o que você trabalha, com quem você trabalha e quando você trabalha. As minhas necessidades enquanto professor de História não são contempladas, pois na Sala de Educador há o estudo excessivo de alguns eixos temáticos, que causa como já falei, uma repetição deveras grande de alguns temas. Esses temas são: conceitos sobre avaliação, sobre inclusão – escola inclusiva, estudos do PPP. Falta continuidade, pois tem sido a repetido inúmeras vezes a mesma coisa e falta também a transposição didática, pois os conceitos tem ficado apenas na discussão e na reflexão e não tem exemplos práticos, vivências no cotidiano do ensino. Falta exemplos práticos, por exemplo determinado assunto na história, quando trabalhamos de determinada forma um assunto e vemos que acertamos, então você repete a forma de ensinar, fica na sua prática, quando erramos tentamos mudar, ou excluimos esta maneira de nossa prática. Então, nós mudamos porque temos consciência do erro e isto é normal. Mas, quando estudamos repetidas vezes um mesmo conceito e mesmo assim não realizamos a transposição didática, significa que por mais que o governo traga exigências e necessidades, aquilo que ele traz só vai ser trabalhado com os alunos se temos exemplos práticos de sua eficácia com os alunos. (Rogério professor de História-Escola E1, 2015)

A repetição excessiva de temas exigidos pela Secretaria de Educação, segundo Rogério, impede o avanço da formação na Sala de Educador, uma vez que a generalização dos “temas pedagógicos” como ele os define (a avaliação, o currículo e os descritores de aprendizagem) induz nos professores a rejeição completa dos conceitos pedagógicos vistos como “novidades do governo” que mais atrapalham do que ajudam as dificuldades cotidianas com as quais os professores têm que lidar nas suas aulas.

Na sala de educador os assujeitamentos dos professores às demandas da secretaria de educação são constantemente compartilhados na forma de “desabafos” e silenciamentos. Os desabafos são muito comuns durante a Sala de Educador, na presença ou ausência do formador do CEFAPRO, os professores expressam suas frustrações e angústias diante do total sentimento de impotência que sentem em não conseguir os resultados esperados pelas avaliações externas. Criticam ainda a excessiva responsabilização do qual têm sido alvo com a política de educação do estado de Mato Grosso.

Em seus projetos da Sala de Educador, a escola E1 contempla 100% das demandas da Secretaria de Educação, isto não significa que tais estudos ocasionem mudanças efetivas nas metodologias e concepções dos professores diante do conhecimento que estes ensinam e das dificuldades de quem aprende – seus alunos.

Assim como na escola E1, verifica-se, a partir da análise dos temas das demais escolas da pesquisa (E2, E3 e E4), o total assujeitamento às demandas da Secretaria de Educação nos projetos Sala de Educador.

O assujeitamento fica mais evidente no tema que a secretaria denomina como Proficiência, que foi definido a partir do documento orientativo Sala de educador de 2015 como o tema central da formação na Sala de Educador e se encontra presente em todos os projetos. Sobre isso, o coordenador de formação do CEFAPRO de Rondonópolis afirma quando perguntado sobre as demandas para a Sala de Educador para o ano de 2015.

Este ano em termos de estrutura a Sala de educador continua a mesma, a escola tem que fazer no mínimo 80 horas de carga horária começando, normalmente, em março e terminando em novembro. Igual ao que aconteceu nos anos anteriores. Contudo, a escola tinha “certa liberdade” para pensar que temáticas ela ia estudar a partir de seus diagnósticos internos. Este ano com a mudança de governo a SEDUC sede publicou um orientativo Sala de Educador 2015 em que ela coloca uma temática para todas as escolas do Estado. Uma temática central que é a proficiência. Porque a secretaria entendeu que todas as escolas deveriam pensar na sua proficiência, devido aos

índices que as avaliações externas têm apontado, e que são índices um tanto alarmantes. Então a secretaria pensou, que seria importante todas as escolas pensarem suas próprias proficiência. Só que aí você pode pensar: só vais estudar proficiência? A temática central é proficiência. Mas, essa temática dá desdobramentos para outras temáticas. (Antunes coordenador de Formação do CEFAPRO de Rondonópolis, 2015)

Antunes destaca a liberdade que as escolas tinham até 2014 para selecionar e indicar seus temas de estudo na Sala de educador. Em 2015, os temas foram substituídos por um tema único e central, a proficiência, no qual todos os professores, independente da diversidade de seus contextos escolares devem centrar sua formação. Se proficiência é o tema central, afinal, o que é proficiência? Eis o que responde Antunes a esta questão.

Bem... Talvez no primeiro momento seja mesmo melhorar os índices tanto do IDEB e também da ANA, que é a Avaliação Nacional da Alfabetização que acontece no primeiro ciclo. Então, o que acontece a priori é fazer com que esses índices subam. Só que depois, quando você pensa um pouco mais a respeito, e eu creio – quero acreditar, que a secretaria também a Seduc sede está pensando assim, não só em elevar os índices. Mas, quando você faz uma análise, por exemplo, você pega as avaliações da ANA e você vai ver que tem um elevado número de crianças até oito anos que ainda não domina nem a escrita, e esta criança precisa sair do primeiro ciclo dominando a leitura e a escrita – isso é proficiência. (Antunes coordenador de Formação do CEFAPRO Rondonópolis, 2015)

Antunes define proficiência como a capacidade de domínio da escrita e da leitura conforme a etapa escolar em que os estudantes estão inseridos. Sendo assim, a proficiência está relacionada diretamente às competências e habilidades que os alunos dominam em determinada série e/ou ciclo e que são aferidos pelas avaliações externas. Percebe-se em seu relato uma preocupação implícita para as consequências negativas que uma formação excessivamente focada nesse tema pode acarretar.

A consequência imediata tem sido pensar como se define a proficiência das disciplinas que não são avaliadas pela Prova Brasil e, portanto, não são mensuradas pelo Saeb, como História, Geografia e Ciências Naturais. Assim, como afirma Antunes em outro trecho de seu relato

Para nós e principalmente para a escola está sendo difícil pensar um pouco a proficiência nas ciências humanas. Porque até então você não tem um índice. O IDEB ele trabalha com o ensino da Língua Portuguesa e a Matemática. Então se você pega uma prova de Língua Portuguesa você tem todos os descritores que possivelmente serão cobrados na avaliação desse ano, na matemática da mesma forma. Já em humanas você não tem. Embora uma publicação de 2013, eu acho 2014 do SAEB ele dá um norte para as Ciências Humanas. Este norte passa pela perspectiva que não é para a criança, ou jovem, ou adolescente ficar mais naquela questão de gravar nomes, ou de

saber os rios que fazem parte de X bacia, ou de gravar datas. É outra perspectiva. Mas, só que ele dá este norte, mas não coloca os descritores. Então o que a ciências humanas fez. Eles sentaram e a partir destas orientações do Saeb eles pensaram os possíveis descritores que podem ser usados e que talvez sejam cobrados nessa prova esse ano. Também a partir das Orientações Curriculares de MT: dos eixos, das capacidades e dos descritores que ela coloca lá. (Antunes coordenador de Formação do CEFAPRO Rondonópolis, 2015)

Antunes, enquanto coordenador de formação do CEFAPRO, identifica que “para nós”, coordenadores e formadores do CEFAPRO, não tem sido uma tarefa fácil mediar na Sala de Educador uma formação que, ao mesmo tempo em que se centra na proficiência, deve também englobar as demandas dos professores das demais áreas, como, por exemplo, das Ciências Humanas. Aponta ainda para a indefinição do que é a proficiência nesta área, uma vez que não há descritores como nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que são avaliadas no IDEB.

As alternativas criadas para atender as demandas dos professores de História, bem como das demais disciplinas que não são contempladas, é o estudo das orientações Curriculares de Mato Grosso por meio das quais se definem os eixos temáticos e capacidades a serem desenvolvidas em cada etapa/fase da Educação Básica por área de conhecimento.

Os temas da Sala de Educador das escolas E2, E3 e E4 reunidos, respectivamente, nas tabelas 21, 22 e 23, permitem identificar tanto a repetição de temas apontada pelo professor Rogério, bem como a indução/imposição do tema proficiência em 2015 nas escolas.

Tabela 21: Temas da Sala de Educador Escola E2 (2009-2015)

Ano	Temas
2009	Avaliação; Pedagogia do Afeto; alfabetização e Letramento; Psicogênese da língua na escrita; Escola Ciclada de Mato Grosso; A pedagogia na Escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso; Diversidade Cultural; Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência;
2010	Revisão do regimento escolar; Reformulação do PPP; Currículo; Avaliação; Tecnologia na educação; Prática de diferentes leituras;
2011	Planejamento por ciclo e por área do conhecimento; estudo do currículo; Reestruturação do PPP; Avaliação; Sistema Ciclado (práticas); Ética; Bullyng.
2012	O projeto deste ano não foi localizado nos arquivos da escola e do CEFAPRO;
2013	O projeto deste ano não foi localizado nos arquivos da escola e do CEFAPRO;
2014	O projeto deste ano não foi localizado nos arquivos da escola e do CEFAPRO;
2015	Proficiência e Transposição Didática;

Fonte: Projetos Sala de Educador da escola E2

Tabela 22: Temas da Sala de Educador Escola E3 (2009-2015)

Ano	Temas
2009	Fases do desenvolvimento Humano; Pedagogia e Andragogia (princípios pedagógicos no ensino de crianças, adolescentes e adultos); estrutura e funcionamento da escola organizada por ciclos de formação Humana; Educação Inclusiva; Educação Ambiental; o processo de aprendizagem dos alunos e professores da EJA;
2010	Inclusão da Língua Estrangeira (espanhol) nas séries iniciais; Elaboração de Relatórios; os níveis de representação da língua escrita e a ação educativa; Alfabetização e Letramento; Indisciplina; responsabilidade dos pais; releitura não é cópia;
2011	Evasão escolar na escola; orientações Gerais no Ensino da EJA; Ensino por área do conhecimento; Indisciplina; Para gostar de aprender Artes; Currículo; relações raciais e cultura afro-brasileira; violência Comunidade e Escola; Cultura escola e Identidades Juvenis;
2012	O projeto deste ano não foi localizado nos arquivos da escola e do CEFAPRO;
2013	O projeto deste ano não foi localizado nos arquivos da escola e do CEFAPRO;
2014	Tecnologias na Educação; Jogos e recreação para anos iniciais; Educação Especial; Matemática- utilização de material concreto; Matemática e suas tecnologias Geografia e suas metodologias para anos iniciais; Prática de Leitura do cotidiano escolar; Sexualidade e adolescência; Desafio da heterogeneidade em sala de aula; Relatórios descritivos; Regimento Interno – Reelaboração; Projeto Político Pedagógico – Reelaboração Relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho; Saúde e Qualidade de Vida do profissional da Educação; Pró-Funcionário; SINTEP: sua história, desafios e conquistas
2015	Estudo do Orientativo Sala de educador 2015; descritores apresentados nas avaliações externas; Índices da escola na Prova Brasil e ANA; Metodologias de Ensino; Transposição Didática; Proficiência;

Fonte: Projetos Sala de Educador da Escola E3

Tabela 23: Temas da Sala de Educador da Escola E4 (2009-2015)

Ano	Temas
2009	Novas Diretrizes para a Sala de Professor; Discussão de alternativas para melhorar o baixo desempenho dos alunos; Discussão das áreas do conhecimento de ações necessárias com vistas a diminuir o índice de alunos com dificuldades em conteúdos básicos; inclusão e valores morais; Avaliação; Currículo e Gestão Participativa; Diretrizes para o simulado; Estudos integrados;
2010	Educação inclusiva; Qualidade de vida no Trabalho e relações Interpessoais; aprendizagem significativa; afetividade; interdisciplinaridade; Pedagogia de Projetos; Avaliação da aprendizagem; Gestão democrática; professor empreendedor; currículo;
2011	Dependência; Metodologia de Ensino; Avaliação; recuperação; Educação Inclusiva; Afetividade; Interdisciplinaridade; Pedagogia de Projetos;
2012	Orientação Curricular do Estado de Mato Grosso; relação escola família; planejamento; indisciplina em sala de aula; interdisciplinaridade; estudos da epistemologia da área; Reforma Ortográfica da língua portuguesa; Avaliação; políticas Públicas;
2013	Ciências Humanas: Projeto Pais presentes; Ciências da Natureza: o papel social da escola e o professor enquanto mediador da aprendizagem; Prevenção ao uso de drogas; Linguagens; ações culturais;
2014	O projeto deste ano não foi localizado nos arquivos da escola e do CEFAPRO;
2015	Temas por áreas; Ciências Exatas: avaliação como instrumento capaz de melhorar a proficiência; Linguagens: a proficiência da Língua Portuguesa, das línguas estrangeiras, em artes e educação física visando os diferentes tipos de linguagem; ciências humanas: tecnologia e sociedade: a tecnologia a serviço da educação para melhorar a proficiência das humanidades;

Fonte: Projetos Sala de Educador da Escola E4

Nas tabelas 21, 22 e 23, constata-se que, assim como a escola E1, as demais escolas têm, ao longo dos anos, mantido como tema de formação estudos sobre a avaliação, currículo, Ciclo de formação, alfabetização e leitura. Verifica-se ainda que as demandas da Seduc são contempladas nos projetos anualmente.

Em cada escola, evidenciam-se temas representativos de realidades escolares específicas tais como: Pedagogia do afeto na escola E2, Pedagogia e Androgia e EJA na escola E3 e Educação Inclusiva na escola E4.

Embora a leitura seja apontada pelos professores de História como uma grande dificuldade de aprendizagem dos alunos, em nenhuma das escolas esse aspecto aparece com muita frequência como tema de estudo na sala de educador.

As demandas que estão mais direcionadas às dificuldades relatadas pelos professores de História e presentes nos temas de estudo são: diversidade cultural, História Regional/História de Mato Grosso, História da África e Cultura afro-brasileira, Cultura e racismo.

Em suma, as demandas de formação dos professores de História estão presentes nos Projetos Sala de Educador. As demandas representam um percentual proporcional ao número de professores de História das escolas, ou seja, quanto menor o número de professores de História, menor o número de temas de formação voltados a esses docentes.

Mesmo que os professores de História sejam contemplados na perspectiva de sua área de formação, ainda assim suas demandas seriam minoria, não por serem em menor número, mas porque a área não tem sido priorizada pelas políticas educacionais no Brasil. As políticas de formação têm centrado seus esforços na alfabetização, na Língua Portuguesa e na Matemática, por terem como meta a melhoria dos resultados das avaliações (IDEB e ANA), conseqüentemente, as disciplinas avaliadas tornam-se os eixos prioritários das políticas de formação continuada e das demandas da sala de educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Enquanto a pesquisa é interminável, o texto deve ter um fim”.
(CERTEAU, 2000, p.94)

Finalizar um texto não é uma tarefa simples e fácil. Para fazê-lo, retomo os principais resultados desta pesquisa que emergem como evidências empíricas que fundamentam: **A sala de educador enquanto um espaço de formação e disputas entre as demandas da Secretaria de Educação e dos professores de História.** E, retomo os questionamentos expressos na introdução desta tese e que nortearam o percurso da pesquisa: Como se apresentam as demandas da secretaria de educação e dos professores de História nos Projetos Sala de educador entre os anos de 2009 a 2015? Como o projeto Sala de educador atende as expectativas e as necessidades de formação dos professores de História? Quais destas necessidades dos professores convergem e quais divergem das necessidades da Secretaria de Educação?

Para a construção das respostas, optei pela relação dos documentos orais e os documentos escritos na pesquisa empírica analisando-os em paralelos, procurando nelas os indícios das demandas de formação dos professores de história e da Secretaria de Educação presentes na Sala de Educador.

A Sala de Educador é um projeto de formação continuada em serviço, criado pela Política de Formação do estado de Mato Grosso, em 2003. A política de formação tem por objetivo articular os programas e projetos existentes de formação continuada e as ações de melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

A formação continuada enquanto política educacional em Mato Grosso data de meados dos anos de 1990, e nasce sob a égide do neoliberalismo político e econômico que na educação se manifestou pela centralização das diretrizes, do planejamento e da avaliação da educação. Podemos citar as avaliações periódicas e padronizadas de aferição do rendimento escolar dos estudantes (ENEM, Prova Brasil, ANA); a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; e “novas formas de organização escolar” (Substituição do regime de seriação escolar pelo regime de Ciclo de Formação Humana – em Mato Grosso denominado de “escola ciclada”).

Os resultados da Prova Brasil e a criação do ranking das escolas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) levou o governo federal, por meio das ações do MEC (Ministério da Educação), a construir uma política educacional com que os Estados e Municípios se responsabilizassem pela qualidade da oferta educacional.

Em Mato Grosso, tal proposta se desdobrou em uma política estadual de qualidade na Educação Básica, tendo como foco a formação dos professores. É importante destacar que a política de formação dos professores e valorização do magistério da rede pública estadual já fazia parte da pauta de lutas dos profissionais da educação ao longo de vários anos. Assim, a política de formação instituída pelo Estado para atender as exigências do MEC se juntaram às reivindicações dos professores por uma política de valorização salarial e criação de seu plano de carreira que, após a greve de 1997, teve uma importante conquista, repercutindo diretamente na política de formação dos profissionais da educação em Mato Grosso. A promulgação da LOPEB – Lei complementar nº 50 de 01/10/1997 garantiu aos professores da educação básica um percentual de 33, 33% da jornada semanal de 30h, para atividades relacionadas ao planejamento das aulas, preparação e correção de avaliações e formação continuada.

A política de formação em Mato Grosso nasce perante as conquistas dos professores após intensas lutas de movimentos de greve e de ações do MEC para implantação de programas e projetos de formação em parcerias com Estados e Municípios. Nesse contexto, se inserem as concepções de formação dos professores baseadas no conceito de professor reflexivo que procura superar os “modelos tradicionais” alicerçados no tecnicismo predominante na educação e na formação continuada desde os anos de 1960.

Na escola atual, a composição étnica diversificada e sempre inconstante das salas de aula, as condições de instabilidade em casa e na comunidade que envolvem crianças de todas as classes sociais, a pobreza e a fome. Os efeitos da legislação sobre a educação especial e a intensificação da presença de alunos com necessidades especiais nas salas regulares. A composição das turmas de alunos transformou a sala de aula em microcosmos dos problemas da sociedade e trouxe implicações não apenas quanto à disciplina e ao estresse, mas em relação à complexidade de programas e preparos de aulas. Tudo isso fez com que os professores fossem sobrecarregados com a responsabilização de assistentes sociais, com maior compromisso e necessidade de lidar com ampla gama de habilidades e de comportamentos em suas salas, são constantemente apontados como despreparados e “mal formados” e, portanto, os professores são chamados a serem profissionais reflexivos.

As novas competências necessárias ao trabalho docente que exige do professor reflexão das ações que efetua, a capacidade de se autoanalisar, identificar os seus sucessos e fracassos e interrogar-se sobre suas próprias concepções, sobre o que faz e o porquê o faz são imprescindíveis ao trabalho docente. As mesmas ações, contudo, que exigem a reflexividade do professor, colocam-no diante de situações em que é necessário o aceleração das suas atividades docentes, para que se cumpram suas inúmeras tarefas. Tais tarefas diminuem o tempo necessário para que o professor estabeleça reflexões sobre sua prática.

No intuito de acompanhar e subsidiar este novo alunado que possui características e condições socioculturais diferenciadas e exige, portanto, uma nova postura dos educadores, os professores de História têm buscado continuamente conhecimentos que os auxiliarão em sua prática pedagógica, como as dificuldades do ensinar e as dificuldades do aprender na relação dialética entre o objeto da aprendizagem – o conhecimento histórico escolar – e os alunos.

Para os professores de História, portanto, ao definirem suas demandas, não é possível dissociar os objetivos do conhecimento histórico escolar e as próprias necessidades do professor das necessidades dos alunos. Essa tríade é o que fundamenta os sentidos e objetivos dos professores em sua contínua formação, como expressa o relato da professora Sara que sintetiza com bastante clareza as demandas que se evidenciaram nos relatos dos demais professores de História.

Olha a leitura e a escrita eu acho que é um problema geral. O aluno ele tem dificuldade em interpretar os textos, alguns só decodificam. Eles não leem eles só decodificam aquilo ali. Aí, quando você os leva a interpretar, ele não compreende, não entende o que ele leu, só decodificou. Aí, conseqüentemente ele não consegue produzir ele consegue reproduzir. A situação é que poucos alunos conseguem produzir, que entendem e que fazem uma relação da teoria com a prática, que consegue falar... Ah! Esse assunto então tem a ver com isso na atualidade. Que consegue relacionar os tempos, ver suas permanências, rupturas, mudanças. Muitos alunos localizam a história lá no passado. Quando se fala em História, para a grande maioria está muito distante para eles. A História não é ele e dele. Ele até sabe que está fazendo história. Mas, ele não consegue mensurar isso com os conhecimentos, de lidar com esta relação dele com a História e transformar essa sociedade. Isso é uma consequência da leitura mesmo, ainda falta esse conhecimento. Isso tem que ser construído aos poucos. Essas são as dificuldades dos alunos. Mas, eu também tenho as minhas dificuldades. A primeira é que são poucas aulas, acho que precisaria ter mais aulas. E enquanto não se tiver um projeto – o professor conseguir elaborar um projeto – para ele atender essas limitações não vai mudar. (Professora Sara-Escola E1, 2015)

Como pontuou a professora Sara em seu relato, a baixa capacidade de interpretação textual e a deficiente produção escrita dos alunos é problema grave e generalizado em todas as escolas. Essa dificuldade incide diretamente sobre a capacidade de aprendizagem dos alunos em todas as áreas do conhecimento e afeta de forma significativa o conhecimento histórico escolar, que tem nas narrativas históricas sua principal fonte de ensino.

Embora a leitura e a interpretação de textos “históricos” seja uma demanda de formação para os professores de História, ela não é definida como pertencente à História, ou à área de Ciências Humanas e Sociais, pois é “enquadrada” na área de Linguagens como necessidade específica da Língua Portuguesa, nos projetos Sala de Educador. Constituída no projeto, a formação para essa demanda será direcionada apenas aos professores de Língua Portuguesa, permanecendo os demais professores da escola a sentir os efeitos da baixa capacidade de leitura dos alunos, mas excluídos dos estudos que lhes capacitariam para enfrentar essa dificuldade. Dessa forma, a política de formação, instituída pela Sala de Educador, tem demarcado fronteiras onde as disputas e as exclusões são constantemente identificadas, agindo contraditoriamente ao que a política tem almejado como formação integral para os alunos e os professores.

A relação dos alunos com o conhecimento histórico escolar é outro fator que mobiliza as demandas dos professores em sua formação contínua. Em um contexto político e social marcado pelo imediatismo, pela aceleração temporal e o presentismo, o conhecimento histórico é visto como obsoleto e desnecessário na atual conjuntura escolar. Para os jovens, faz pouco sentido estudar conteúdos que estão distantes (temporal e geograficamente) de suas realidades, como exemplifica a professora Maria ao citar temas presentes no sexto ano do Ensino Fundamental e no primeiro ano do Ensino Médio – a Mesopotâmia, o Egito Antigo, a Civilização Grega e o Império Romano.

Entre os professores entrevistados da escola E4 é unânime, segundo seus depoimentos, a representação da disposição do conhecimento em uma escala hierárquica que põe no topo as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e, na base, a História. Para os professores de História, há uma desvalorização do conhecimento histórico escolar por parte dos professores da área de linguagens e de ciências exatas, os quais “comandam” a escola. Iza e Ana, professoras de história nessa escola, evidenciam em seus relatos as disputas que corroboram para a construção de fronteiras na escola e na Sala de Educador. Retomemos aqui os seus relatos:

Aqui eu posso falar... Aqui tem dois grandes grupos ou um grande grupo. O pessoal das exatas discrimina muito a nossa área, muito. Então, o pessoal das exatas, na verdade, na maioria das vezes, que comanda a escola. Aqui o pessoal de História não é visto com bons olhos. Aqui até eles [os professores de matemática] falam nas suas aulas. Para quê ensinar História? Para quê ficar sabendo de coisas que aconteceu a tempos atrás? Então, está sempre tendo essa divergência, essas brigas e discussões. (Iza professora de História na escola E4)

Há muita competição entre os professores em todas as áreas. (...) Aqui na escola é comum muitos professores de exatas falar em sala de aula para os alunos que a disciplina deles é importante e que as outras não são importantes, que as desconsidere e que foque na dele. E outras coisas do gênero. Então, isso tudo vai dificultando bastante o trabalho da gente, tanto individualmente como de forma coletiva e interdisciplinar. (Ana professora de história na escola E4).

As origens de uma escala hierárquica do conhecimento e sua sustentação extrapolam o contexto da escola E4. Nessa escola, as consequências hierárquicas refletem negativamente e com maior impacto no ensino de história e na Sala de Educador. No ensino de história, aumentam as dificuldades dos professores dessa disciplina em ultrapassar as resistências que os alunos demonstram em considerar o conhecimento histórico escolar importante. Na Sala de Educador, os temas de estudo passam a ser prioritariamente definidos a partir das necessidades das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por conseguinte, há maior acompanhamento e assessoria na formação dos professores dessas disciplinas. Além disso, são para esses professores que se destinam os programas²⁶ de formação continuada desenvolvidos pelo MEC em parceria com a Secretaria de Educação.

As demandas de formação dos professores de História são evidenciadas com maior frequência em seus relatos do que nos projetos Sala de Educador das escolas em que trabalham. Isto é consequência de duas questões que se evidenciaram na pesquisa: uma é a forma com que as escolas se organizam para identificar, eleger e elaborar os seus projetos de formação e a outra, é a indução dos estudos a partir das demandas da secretaria de educação.

Para a seleção dos temas, a forma usual e mais frequente de escolha deles é a assembleia, como relataram os professores e os coordenadores pedagógicos. A lista dos temas

²⁶ Gestar I e II, Circuito Campeão, PNAIC

de estudos é elaborada pela indicação oral das dificuldades dos professores, os quais elegem os temas prioritários para compor o projeto Sala de Educador. Por serem minoria nas escolas, os temas voltados às necessidades específicas dos professores de História raramente são “eleitos” para os projetos na assembleia geral. Esses temas específicos são diretamente vinculados ao conhecimento histórico escolar, tais como: conceitos históricos, temporalidades e cidadania.

As demandas dos professores de História são contempladas na Sala de Educador somente quando estas rompem as fronteiras disciplinar e integram as necessidades de uma área maior – as ciências humanas e sociais. A sala de educador delimita e reforça as fronteiras epistemológicas da História e da Educação. O ensino de história raras vezes é visto na sua complexidade como saber histórico escolar no qual se entrecruzam culturas, sujeitos, instituições, tradições, relações de poder, aprendizagens, fracassos. Com muita frequência, as demandas dos professores de História são delimitadas a partir dos territórios da educação. Para esses professores, a formação constantemente se volta sobre temas recorrentes como a avaliação, a elaboração de relatórios descritivos, a organização da escola em nove anos e o ciclo de formação humana em Mato Grosso.

Todos os temas específicos da História que foram identificados no projeto sala de educador – Semana de Mato Grosso²⁷, História e Cultura Afro-brasileira e História da África²⁸ – são instituídas como obrigatórias por legislação específica. Portanto, podemos concluir que as necessidades e expectativas de formação dos professores de História somente são atendidas na Sala de Educador se garantidas por legislação própria e priorizada na política de formação e no currículo da educação básica.

As demandas da Secretaria de Educação que orientam os objetivos de sua política de formação são subsidiadas pelos resultados das avaliações externas Prova Brasil, ANA e IDEB e instituídas na Sala de Educador por meio dos documentos orientativos e pelo acompanhamento dos formadores do CEFAPRO.

A política de formação, as orientações e as diretrizes da Sala de Educador apresentam uma concepção ampla de formação, o que se configurou na alteração do nome do projeto de formação de Sala de Professor para Sala de Educador. Ainda enquanto concepção, a política de formação evidencia a escola como o *locus* da formação e o professor como sujeito

²⁷ Decreto 7467 de 24/04/2006. Instituí a Semana de Mato Grosso e as comemorações do aniversário do Estado de Mato Grosso.

²⁸ Lei 10.639/2003

nesse processo. O conceito de professor reflexivo é amplamente utilizado como forma de envolvimento e identificação dos professores com as políticas, bem como responsabilização pelos sucessos e fracassos na aprendizagem dos alunos.

Embora a concepção de formação seja abrangente e suas estratégias preconizem a autonomia das escolas na elaboração dos projetos, as necessidades de formação da Secretaria raramente convergem com as necessidades dos professores de História. Como identificamos nos Projetos Sala de Educador, a convergência das demandas de formação da Secretaria de Educação com a dos professores de História somente quando há legislação específica que as regulamente (História de Mato Grosso, História da África, Cultura Afro-brasileira).

Na maioria das vezes as demandas dos professores divergem das demandas da secretaria e, quando há divergência, elas são muitas vezes identificadas como “não compreende e não aceita a necessidade de formação”, como foi classificada a escola E4 (Ver tabela 03 e 04) pelo coordenador do CEFAPRO. As divergências das demandas dos professores de História desta escola foram as mais explícitas e diretas que se apresentaram em toda a pesquisa. Retomemos o episódio em que os professores, contrariando as orientações do formador do CEFAPRO, mantiveram no projeto Sala de Educador sua formação vinculada ao projeto denominado “Pais presentes, alunos eficientes”.

Os resultados das avaliações que indicam o nível de proficiência dos alunos da educação básica é o principal insumo da secretaria para organização de sua política educacional. Assim, as prioridades definidas para a formação têm como meta melhorar os índices de aprendizagem dos alunos, portanto, a formação que ocorre na Sala de Educador tem como foco de atuação: a formação dos professores do ensino fundamental de disciplinas específicas (Língua Portuguesa, Matemática e Alfabetização).

Dessa forma, a política de formação continuada procura envolver na Sala de Educador “todos que na escola trabalham”, construindo por meio do discurso uma unidade e consenso que as necessidades de formação para qual a Secretaria estabeleceu a sua prioridade seja incorporada por todos os professores como suas necessidades de formação. O exemplo mais notório dessa ação é a definição em 2015 de um tema único e central para a formação de todas as escolas e seus professores – a proficiência.

As evidências encontradas ao longo do percurso desta pesquisa não me permitem considerar a Sala de Educador como um “bom exemplo de política de formação continuada em

serviço”. Ao abranger a formação continuada de sujeitos diversos (funcionários e professores) na Sala de Educador, a política de formação tem reforçado as diferenças e hierarquias existentes na escola. Ao estabelecer prioridades em disciplinas específicas, ela tem delimitado fronteiras e construído os territórios dominantes e necessários da aprendizagem escolar: o saber lógico matemático e a proficiência linguística e textual, deixando os demais campos em aberto.

A política de formação em Mato Grosso, adotando as prioridades de disciplinas específicas – como português e matemática, tem contribuído para a desvalorização da história e do conhecimento histórico escolar. Tal como evidenciado, diante dos vários exemplos encontrados: a supressão das demandas de formação dos professores de história que não estejam garantidas em legislação específica, a reduzida carga horária escolar destinada a esta disciplina, a não existência de avaliação sistematizada em história que indicaria as dificuldades de aprendizagem dos alunos e daria respaldo às demandas de formação dos professores de história.

Encarar a Sala de Educador como um lugar de fronteira a partir do reconhecimento das diferenças, das desigualdades e dos conflitos presentes na constituição dos projetos e na seleção dos temas de formação. Neste lugar de fronteira, podemos reconhecer os espaços ocupados por professores e profissionais de diferentes formações e identificar como cada um deles constitui seus territórios de atuação e como as demandas de alguns passam a ser as demandas de todos.

Em suma, a despeito do discurso de uma educação integral em que a formação dos professores congrega a totalidade das necessidades de formação, o que temos é a constituição de interesses de alguns serem transformados em hegemônicos. Os diversos governos e gestores da educação a eles vinculados instituíram propostas de formação para fixar e legitimar poderes e interesses. Suas propostas pouco dialogaram com os interesses dos professores. Estes últimos tiveram de fato suas reflexões consideradas apenas quando convergiam com interesses das políticas – a dificuldade de leitura apontada pelos professores de História, e as críticas dos funcionários da escola sobre sua exclusão na formação. Mesmo que os funcionários fossem obrigados a participar da Sala de Educador, eles não tinham espaços no projeto de formação onde até mesmo sua denominação – Sala do Professor – os excluía. Foram às críticas e as reivindicações dos funcionários da escola as responsáveis pela alteração do nome do projeto de Sala de Professor para Sala de Educador e a seleção de formadores para os CEFAPROs que os atendessem em suas necessidades de formação.

Ficou claro que a secretaria de educação tem explorado com bastante frequência as concepções mais atuais sobre a formação docente, que estão sendo amplamente discutidas atualmente nas pesquisas desta área, tais como articular sua política com ações “individualizadas”, cujo foco da formação centra-se na figura do professor e de ações “colaborativas”, em que o coordenador pedagógico assume o papel de principal responsável pela formação continuada na escola. Entretanto, ignora e desvaloriza, a formação continuada relativa a formação dos professores de história.

O conhecimento histórico escolar é importante porque é formador de sujeitos, construtor de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar e de se posicionar no mundo. Apesar de atualmente sofrer um processo de reducionismo na sociedade e na escola, porque seria um saber desprovido de uma utilidade imediata ou uma tecnologia não produtora de artefatos como acusam os professores das áreas exatas da escola E4 e reforçam as prioridades de formação na Sala de Educador.

A história tem um importante papel a exercer nesse mundo onde a alteridade, a multiplicidade e a diversidade social e cultural exigem um preparo subjetivo para a convivência com o diferente, sem o que temos e teremos crescentes manifestações de intolerância – como o massacre dos indígenas em Mato Grosso do Sul, a xenofobia, até mesmo a revivência de discursos eugenistas e segregacionistas – o caso dos refugiados sírios na Europa e os refugiados haitianos no Brasil. Além de práticas de agressão, violência e extermínio que são noticiados diariamente contra grupos específicos: negros, pobres moradores das periferias, homossexuais, mulheres e populações indígenas.

A história nos dá argumentos, informações, prepara o indivíduo para viver mais intensamente na sociedade.

Infelizmente a despeito de toda importância da história os gestores da educação no âmbito federal e estadual consideram importantes à formação dos professores e dos alunos apenas nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Isto porque não há instrumentos diagnósticos que apresentem dados estatísticos precisos como os descritores da Prova Brasil que apontam a baixa eficácia dos alunos nestas disciplinas. O que se evidencia na Sala de Educador é que a violência na escola, a indisciplina dos alunos, a cidadania, o racismo, a homofobia, o bullying devem ser vistos como problemas isolados no qual a criação de um projeto com ação pontual e esporádica resolve. Tais situações presentes cotidianamente nas

escolas até o momento não são indicadores suficientes para que os gestores da política de formação continuada olhem de forma mais efetiva para as demandas de formação dos professores de história.

Desta forma, é preciso que se escutem as vozes dos professores e reconheçam suas demandas mesmo que estas não estejam escritas em tabelas, em gráficos ou na linguagem técnica – ao que parece a única forma que os órgãos burocráticos reconhecem como legítimas.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGAS, I. P. A. **Caminhos da profissionalização no magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
- ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004a.
- ALBERTI, V. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004b.
- ANDRÉ, M. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, p. 301-309, dez 2009. ISSN 8. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>. Acesso em: 23 fev 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010.
- APORTA, L. R. Apresentação do CEFAPRO 2010. **WebArtigos**, 2011. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/apresentacao-do-CEFAPRO/51805/>>. Acesso em: 10 ago 2011.
- AZEVEDO, J. L. **A educação como política pública**. 3ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, S. D. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. D. **Políticas Públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BEZERRA, H. G. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, L. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- BITTENCOURT, C. **O saber histórico na sala de aula**. 11ª. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- BRASIL. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília. 2009.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Brasília. 1996.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº9394/96)**. Brasília. 1996.
- BRESSANIN, J. A. **Políticas de Formação continuada de Professores em Mato Grosso**. ANAIS SIELP. Uberlândia: EDUFU. 2011.

BROCANO, M. De cautivos y cativeiros. In: _____ **La frontera, mito y realidad del Nuevo Mundo**. León: Universidad de León, 1994.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 82-100, set/out/nov/dez 2001. ISSN 18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_09_iria_BRZEZINSKI_E_ELSA_GARRIDO.pdf>. Acesso em: 23 fev 2012.

CANDAU, V. M. Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. 7ª. ed. Retrópolis: Vozes, 2011.

CEFAPRO. **Projeto Político de Desenvolvimento do CEFAPRO -PPDC**. CEFAPRO/Rondonópolis. Rondonópolis. 2009.

CEFAPRO/RONDONÓPOLIS. **Parecer e Devolutiva do Projeto sala de Educador Escola E1**. CEFAPRO/Rondonópolis. Rondonópolis. 2009.

CERRI, L. F. **Fronteiras interdisciplinares no Ensino de História**. IV Seminário Perspectivas do Ensino de História. Ouro Preto/MG: Anais. 2011.

CERTEAU, M. **A invenção do Cotidiano: 2. Morar, cozinhar**. 4ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

CERTEAU, M. D. **A escrita da História**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2000.

CERTEAU, M. D. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 8ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CHRISTOV, L. H. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A. A. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 5ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

CIAMPI, H. Epistemologia e metodologia: diálogos interdisciplinares na pesquisa do ensino de História. In: ARIAS NETO, J. M. **Dez anos de pesquisa em Ensino de História**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 122-135.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. **Formação Continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas. São Paulo. 2011. (Relatório Final).

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Faculdade de Educação da USP (Tese de Doutorado). São Paulo. 2009.

FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

- FAZENDA, I. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no ensino fundamental contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. In: PAIXÃO, L. L. D. C. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa**. 14ª. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2007.
- FERREIRA, M. D. M. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, p. 19-30, jun 1998. ISSN 01.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 4ª. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREITAS, H. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1203-1230, set 2002. ISSN 100.
- FULLAN, M. **Change forces with a vengeance**. London: Falmer, 1993.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2ª. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.
- GARRIDO, E. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **Coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª. ed. São paulo: Loyola, 2008.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, jan/abr 2008. ISSN 37.
- GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1355-1379, jan/abr 2010. ISSN 113.
- GATTI, E. A. B. A. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- GINZBURG, C. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e as ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GÓMEZ, P. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992. p. 93-114.

GUIMARÃES NETO, R. B. Artes da Memória, fontes orais e relato histórico. **Revista Perspectiva**, Uberlândia, 2000.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HARGREAVES, A. Introduction. In: C.M.CLARK **Thoughtful teaching**. Wellington: Cassel, 1995.

HUBERMAN, M.; GUSKEY, T. R. The Diversities of professional development. In: HUBERMAN, M.; GUSKEY, T. R. **Professional development in education**. New York: Teachers College, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 4ª. ed. Campinas: EdUNICAMP, 1996.

LIMA, M. D. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. USP. São Paulo (Tese de Doutorado). 2001.

LÜDKE, M.; M.E.D.A. ANDRÉ. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYNCH, K. **A imagem da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado futuro. **SISIFO Revista de Ciências da Educação**, p. 7-22, 2009. ISSN 8.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Las tareas del formador**. Málaga/Espanha: Aljibe, 2001.

MARIN, A. J. educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, p. 13-20, 1995. ISSN 36.

MAROY, C. o modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. 5ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.

MARTINS, J. D. S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 50 de 01 de outubro de 1998**. [S.l.]. 1998.

MATO GROSSO. **Centro de Formação e Atualização do Professor**. SEDUC. Cuiabá. 1998a.

MATO GROSSO. **Escola Ciclada de Mato Grosso: novos tempos e espaços para ensinar - aprender a sentir, ser e fazer**. Cuiabá: SEDUC, 2000.

MATO GROSSO. **Mato Grosso Mais Forte: agenda da educação**. SEDUC. Cuiabá. 2002.

MATO GROSSO. **Programa de Formação Continuada Sala de Professor**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá. 2003.

MATO GROSSO. **Parecer Orientativo n02/2009 referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2009**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá. 2009.

MATO GROSSO. **Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. SEDUC/SUFP/MT. Cuiabá. 2010a.

MATO GROSSO. **Parecer Orientativo n01/2010 referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2010**. SEDUC/SUFP/MT. Cuiabá. 2010b.

MATO GROSSO. **Parecer Orientativo Projeto Sala de Professor**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá. 2011.

MATO GROSSO. **Sala de Educador - Orientativo 2015**. SEDUC/SAPE/SUFP. Cuiabá. 2015.

MATO GROSSO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Educação no Estado de Mato Grosso (realidade e propostas)**. Cuiabá. 1995a.

MATSUOKA, S. **Para uma política de formação continuada: a formação do professor formador de professor**. XVI ENDIPE/UNICAMP. Campinas: [s.n.]. 2012.

MÁXIMO, A. C.; NOGUEIRA, G. S. **Formação Continuada de Professores em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Liber Livro, 2009.

MAZZA, D.; ZAMBONI, E. Memória, silêncio, esquecimento, potência. In: PAULILO, L. A **docência e a memória: escritas e lembranças da Educação**. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica/ALB, 2015.

MIRANDA, S. R. **Sob o signo da memória**. UNICAMP. Campinas, p. (Tese de Doutorado). 2004.

MIRANDA, S. R. Formação de Professores e ensino de História: em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **História Hoje**, São Paulo, v. 2, 2013.

MIRANDA, S. R. Formação de Professores e ensino de história: em limiares de memórias, saberes e sensibilidades. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, 2013.

MOITA, M. D. C. Percursos de formação e Trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

- MONTEIRO, R. R. **Professores de língua portuguesa: uma análise das concepções de formação contínua que norteiam os processos de desenvolvimento profissional na escola.** UFMT/Programa de Pós Graduação em educação. Rondonópolis. 2015 (Dissertação de Mestrado).
- MONTENEGRO, A. T. **Historia Oral e Memória:** a cultura popular revisitada. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- NORA, P. Entre a Memória e a História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, 1993.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NOVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: ARANTES, I. C. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** São Paulo: Papirus, 1995.
- NÓVOA, A. Relação escola sociedade: "novas perspectivas para um velho problema". In: SABINO, R. V., et al. **Formação de Professores.** São Paulo: EdUNESP, 1998. p. 19-40.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores.** Pinhais: Editora Melo, 2011.
- OLIVEIRA, N. A. S. D. Ensino de História e Interdisciplinaridade. In: SILVA, C. B.; ZAMBONI, E. **Ensino de História, memória e culturas.** Curitiba: Editora CRV, 2013.
- OLIVEIRA, S. R. Formação continuada de professores na área de História do ensino fundamental: um processo, vários focos, múltiplas temporalidades. In: ZAMBONI, E.; FONSECA, S. G. **Espaços de formação do professor de História.** Campinas: Papirus, 2008.
- PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico:** como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Porto: Porto Editora, 1993.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Porto: Editora Porto, 1993.
- PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2003.
- PLACCO, V. M.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Loyola, 2006.
- PRADA, L. E. A.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação Continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 10, p. 367-387, mai/ago 2010. ISSN 30.
- RODRIGUES, S. D. F. P. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso.** PUC. São Paulo, p. Tese de Doutorado. 2004.

RODRIGUES, S. F. P. Autonomia e prescrição: formação contínua de professores em Mato Grosso. **InterMeio**, Campo Grande, v. 13, p. 11-23, jul/dez 2007. ISSN 26.

RÜSEN, J. **Razão Histórica - Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, L.; RAMOS, R. D. C. G. Formação Continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do Programa/Projeto Sala de professor/Educador. **Acta Semiótica et Lingvistica**, São Paulo, v. 17, p. 80-105, 2012. ISSN 1.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1231-1255, out 2007. ISSN 100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Education Review**, v. 57, p. 1-22, february 1987. ISSN 1.

SILVA, C. D. C. **Formação continuada em serviço: um estudo sobre o projeto Sala de Professor**. UNEMAT. Cáceres. 2011. TCC.

SILVA, C. D. C. **Formação continuada: "o Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento**. UNEMAT. Cáceres. 2014 (Dissertação de Mestrado) .

SILVA, G. C. A História da África e da cultura Afro-Brasileira: os saberes e fazeres dos professores. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, C. **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas/SP: Alínea, 2015.

STADNIKY, H. P. **A multiplicidade de lugares**: o mítico, o fabuloso, o paraíso agrícola. O mito do jardim, Turner e a tese da fronteira. Curitiba: Anais do VII Encontro Regional de História. 2001. p. 169-188.

TARDIF, M. **Formação de Professores e contextos sociais**: perspectivas internacionais. Porto: Rés-Editora, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, v. 1, 1991.

TARDIF, M.; LESSARD, L. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TREBITSCH, M. A função epistemológica e ideológica da História Oral no discurso da História Contemporânea. In: FERREIRA, M. D. M. **História Oral e Multidisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Diadorin/Finep, 1994. p. 19-43.

VEIGA, I. P. **Projeto Político Pedagógico da escola**: uma construção possível. 13^a. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2001.

VILLA, M. A. A revolução cultural do PT. **O globo**, 2016. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/opiniao/a-revolucao-cultural-do-pt-18407995>>. Acesso em: 10 jan 2016.

WEGNER, R. **A conquista do Oeste**: a fronteira na obra de sérgio Buarque de Holanda. Belo Horizonte: EdUFMG, 2000.

ZAMBONI, E.; GUSMÃO, N. Memórias do Futebol: a antropologia e a história na formação do pesquisador. **Educere et Educare Revista de Educação**, Cascavel, v. 2, n. 1, p. 141-152, jan/jun 2007. ISSN 3. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/661>>. Acesso em: 2013.

ZAMBONI, E.; LUCINI, M.; MIRANDA, S. R. O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, M. **História**: que ensino é esse? Campinas: Papyrus, 2013.

APÊNDICES

Apêndice I



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Projeto Sala do Educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as contingências dos professores – Rondonópolis/MT (2009 aos dias atuais)”

Nome do responsável: Valéria Filgueiras Dapper

Número do CAAE: 45972515.6.0000.5404

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa e objetivos:

O objetivo desta pesquisa é analisar o Projeto Sala de Educador enquanto espaço de tensões e assujeitamentos entre as Políticas de formação continuada em Mato Grosso e as demandas dos professores de História. A formação continuada no contexto do projeto Sala do Educador evidencia uma prática de formação em exercício que ocorre no contexto escolar e que possibilita a análise das demandas dos professores para a sua formação, mas também a presença das políticas de formação docente instituída pela secretaria de educação. Portanto, as demandas dos professores de história configuram-se em um processo amplo e complexo de formação destes profissionais que diretamente atuam com o ensino de história na educação básica e vivenciam situações de autonomia, restrição, responsabilização e expectativas de mudanças.

A oferta excessiva de ações de formação continuada voltadas apenas para Língua Portuguesa e Matemática indica a tendência de privilegiar tão somente as disciplinas do conhecimento do currículo da educação básica submetidas às avaliações padronizadas de rendimento dos alunos. Esse direcionamento tende a empobrecer a concepção mais ampla de currículo vinculado como obrigatório pela própria LDB e como requisito de cidadania que abrange o conhecimento do mundo físico e social e das formas de expressão, e em especial a própria concepção da cultura brasileira.

Desta forma, não podemos deixar de destacar o lugar secundário que os professores das áreas de ciências humanas e sociais tem tido nas políticas de formação

continuada. E, portanto a importância desta pesquisa. Considerando que as demandas destes professores estão diretamente relacionadas à indução das políticas de formação continuada, como também refletem suas necessidades de ensinar história nas escolas da atualidade.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: **preencher um questionário** de levantamento de dados sobre sua formação inicial e continuada e experiência profissional; realizar **entrevista Individual** com objetivo de obtermos dados de sua formação, atuação profissional e concepção sobre a política de formação continuada em Mato Grosso. A entrevista será audiogravada em mídia digital e depois transcrita, tanto a gravação em áudio quanto a transcrição ficarão sob a guarda da pesquisadora e uma cópia será dada ao entrevistado. Participar do procedimento de **Observação Participante** durante os encontros de formação continuada do projeto Sala do Educador no qual é participante. **Fornecer ainda anotações, registros escritos** e cadernos de campo de sua autoria produzidos nos encontros de formação continuada.

Observações:

- A entrevista será realizada na escola em dia e horário previamente agendado e de sua preferência e terá duração de no máximo duas horas;
- A observação acontecerá durante sua participação no projeto Sala do educador e acontecerá durante uma sequência temática de estudos de tema referente ao ensino de história. Os encontros serão os mesmos estabelecidos no projeto sala de professor da unidade escolar em que trabalha. Portanto, não haverá necessidade de deslocamentos extras e nem participação em grupos de estudos na universidade.

Desconfortos e riscos:

Não há riscos previsíveis. As questões presentes no roteiro não tratam de temas pessoais. Concentram-se na sua trajetória de formação e atividade profissional, leituras e influências e concepção da política de formação continuada em Mato Grosso e o Projeto Sala do Educador.

Benefícios:

O confronto dos dados auxiliará a formação de futuros professores, pois haverá maior clareza quanto às relações entre os objetivos das políticas de formação docente e as necessidades dos professores atuantes na educação básica. O ato de narrar também promove um momento de reflexão para o professor participante. Você poderá dialogar com a pesquisadora sobre suas práticas e concepções.

Acompanhamento e assistência:

Você poderá entrar em contato com a pesquisadora Valéria Filgueiras Dapper a qualquer momento através de correio eletrônico valelio@hotmail.com ou pelo telefone 66 -8132-2780, caso deseje modificar algum ponto do depoimento ou solicitar o total desligamento da pesquisa. Os resultados da investigação serão divulgados em primeira mão aos sujeitos participantes, através de contato telefônico, por correio eletrônico ou pessoalmente.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Caso, deseje a identificação ela será realizada na sua opção em escolher o seu pseudônimo.

Ressarcimento:

Sua participação é voluntária e não tem custos. Portanto, não há qualquer forma de ressarcimento com despesas de qualquer natureza.

Métodos alternativos:

Se desejar você poderá solicitar a suspensão da gravação em áudio da entrevista e conferir as anotações realizadas pela pesquisadora.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Valéria Filgueiras Dapper, Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Universitário de Rondonópolis/Departamento de História – Rodovia MT 270 – Rondonópolis-Guiratinga, Km 06 – Bairro Sagrada Família CEP 78735-910 – Rondonópolis-MT, (66) 8132-2780 e (66) 3022-7780, valclio@hotmail.com..

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com a secretária do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICAMP das 08:30hs às 13:30hs e das 13:00hs as 17:00hs na Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 Campinas – SP; telefone (19) 3521-8936; fax (19) 3521-7187; e-mail: cep@fcm.unicamp.br

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu responsável LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Data: ____/____/____.

(Assinatura do pesquisador)

Apêndice II



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA de DOUTORADO: Demandas dos professores de história para a formação continuada no contexto do Projeto Sala do Educador – Rondonópolis/MT (2009-2014)

PESQUISADORA: Ma. Valéria Filgueiras Dapper

Orientadora: Dra. Ernesta Zamboni

QUESTIONÁRIO

1 Identificação

Nome: _____

Idade: _____

Sexo () F () M

2 Formação Escolar

2.1 Você cursou o ensino fundamental em:

() escola pública municipal

() escola pública estadual

() escola particular

() supletivo

2.2 Qual modalidade de Ensino Médio você cursou

() Ensino Médio Regular

() Magistério ou Normal Médio

() Ensino Médio Profissionalizante

() Supletivo

2.3 Você cursou o ensino médio

() escola pública municipal

() escola pública estadual

() escola particular

() supletivo

2.4 Você terminou o Ensino Médio em que ano? _____

2.5 Fez Licenciatura em História? () sim () não

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi em uma instituição () pública () privada

Iniciou a graduação em _____ Terminou a graduação em: _____

2.6 Possui mais de um curso de Graduação? () sim () não

Qual? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi em instituição () pública () privada

Qual a Instituição? _____

Iniciou a graduação em: _____ Terminou em: _____

2.7 Possui pós Graduação? Sim () Não ()

Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós Doutorado ()

Qual área? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi em instituição () pública () privada

Em qual Instituição? _____

Ano de início e fim da graduação: Início: _____ Fim: _____

Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós Doutorado ()

Qual área? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi instituição () pública () privada

Em qual Instituição? _____

Ano de início e fim da graduação: Início: _____ Fim: _____

Especialização () Mestrado () Doutorado () Pós Doutorado ()

Qual área? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi instituição () pública () privada

Em qual Instituição? _____

Ano de início e fim da graduação: Início: _____ Fim: _____

2.8 Participa de cursos de formação continuada? () sim () não

Cite os cursos do qual participou nos últimos três anos:

Em qual área? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Qual Instituição? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Em qual área? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Qual Instituição? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Em qual área? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Qual Instituição? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Em qual área? _____

A modalidade do curso foi () Presencial () à Distância () Semipresencial

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Qual Instituição? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

2.9 Participa de congressos/encontros/seminários/simpósios? () sim () não

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: () Ouvinte () apresentador de trabalho em GT

() apresentador de Painel ou Banner () Mesa redonda () Conferencista/Palestrante

() Proponente de Mini Curso () Outros _____

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: () Ouvinte () apresentador de trabalho em GT

() apresentador de Painel ou Banner () Mesa redonda () Conferencista/Palestrante

() Proponente de Mini Curso () Outros _____

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: () Ouvinte () apresentador de trabalho em GT

() apresentador de Painel ou Banner () Mesa redonda () Conferencista/Palestrante

() Proponente de Mini Curso () Outros _____

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: () Ouvinte () apresentador de trabalho em GT

() apresentador de Painel ou Banner () Mesa redonda () Conferencista/Palestrante

() Proponente de Mini Curso () Outros _____

O curso foi ofertado por instituição () pública () privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: () Ouvinte () apresentador de trabalho em GT

() apresentador de Painel ou Banner () Mesa redonda () Conferencista/Palestrante

Proponente de Mini Curso Outros _____

O curso foi ofertado por instituição pública privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: Ouvinte apresentador de trabalho em GT

apresentador de Painel ou Banner Mesa redonda Conferencista/Palestrante

Proponente de Mini Curso Outros _____

O curso foi ofertado por instituição pública privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: Ouvinte apresentador de trabalho em GT

apresentador de Painel ou Banner Mesa redonda Conferencista/Palestrante

Proponente de Mini Curso Outros _____

O curso foi ofertado por instituição pública privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

Cite os congressos/encontros/seminários/simpósios do qual participou nos últimos três anos
Qual? _____

Modalidade de participação: Ouvinte apresentador de trabalho em GT

apresentador de Painel ou Banner Mesa redonda Conferencista/Palestrante

Proponente de Mini Curso Outros _____

O curso foi ofertado por instituição pública privada

Instituição promotora? _____

Ano de participação: _____

Carga Horária: _____

3 Experiência Profissional

3.1 Tempo de Experiência no Magistério:

1 a 8 anos

9 a 20 anos

21 a 35 anos

3.2 Tempo de Experiência na disciplina:

1 a 8 anos

9 a 20 anos

21 a 35 anos

3.3 Qual sua jornada de trabalho semanal?

3.4 É professor em mais de uma escola? Quantas?

3.5 Exerce outra atividade profissional além do magistério? Qual?

Apêndice III

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA de DOUTORADO: Demandas dos professores de história para a formação continuada no contexto do Projeto Sala do Educador – Rondonópolis/MT (2009-2014)

**PESQUISADORA: Ma. Valéria Filgueiras Dapper
Orientadora: Dra. Ernesta Zamboni**

ROTEIRO DE ENTREVISTA**Prática docente, Ensino de História e Formação Continuada**

1. Como você percebe as dificuldades de aprendizagem em história de seus alunos? E ao que você atribui estas dificuldades?
2. Com relação ao Ensino de História que dificuldades você identifica?
3. Enquanto professor que dificuldades você identifica no seu trabalho?
4. Em que situações você identifica dificuldades para o ensino?
5. Como são escolhidos os temas de Estudo da Sala do Educador? E como você participa nesta escolha?
6. Você já indicou algum tema para a Sala do educador? Quais temas você sugeriu?
7. Quais os critérios/indicadores você adotou para sugerir o tema?
8. O tema que você sugeriu foi contemplado no projeto? () sim () não
9. Como foi trabalhado o tema que você sugeriu no estudo?
10. Por que o tema sugerido não foi contemplado no projeto?
11. Você identifica suas demandas enquanto professor de história contempladas no Projeto Sala do Educador?
12. Quais as demandas para o ensino de história você identifica como importantes serem contempladas na Sala do Educador?
13. Dos temas estudados na Sala do educador deste ano, qual você considerou mais importante para o ensino de história? Por que?
14. Qual sua compreensão do Projeto Sala do Educador?
15. O conhecimento histórico escolar contribui para a formação dos alunos?

Apêndice IV

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PESQUISA de DOUTORADO: Demandas dos professores de história para a formação continuada no contexto do Projeto Sala do Educador – Rondonópolis/MT (2009-2014)

PESQUISADORA: Ma. Valéria Filgueiras Dapper

Orientadora: Dra. Ernesta Zamboni

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Coordenador e Formador do CEFAPRO

Prática docente, Ensino de História e Formação Continuada

1. Como as necessidades de formação continuada para os professores de História são identificadas? E ao que você atribui estas necessidades?
2. Com relação ao Ensino de História que dificuldades você identifica na prática docente?
3. Enquanto professor formador/coordenador que dificuldades você identifica no seu trabalho em relação a formação continuada?
4. Em que situações você identifica demandas de formação necessárias para o ensino?
5. Como são escolhidos os temas de Estudo da Sala do Educador? E como você participa nesta escolha?
6. Você já indicou algum tema para a Sala do educador? Quais temas você sugeriu?
7. Quais os critérios/indicadores você adotou para sugerir o tema?
8. O tema que você sugeriu foi contemplado no projeto? () sim () não
9. Como foi trabalhado o tema que você sugeriu no estudo?
10. Por que o tema sugerido não foi contemplado no projeto?
11. Você identifica as demandas enquanto professor de história contempladas no Projeto Sala do Educador?
12. Quais as demandas para o ensino de história você identifica como importantes serem contempladas na Sala do Educador?
13. Dos temas estudados na Sala do educador deste ano, qual você considerou mais importante para o ensino de história? Por que?
14. Qual sua compreensão do Projeto Sala do Educador?
15. É realizada avaliação do projeto Sala do educador? Como esta avaliação é realizada e quais os resultados apresentados?

Apêndice V



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PESQUISA de DOUTORADO: Demandas dos professores de história para a formação continuada no contexto do Projeto Sala do Educador – Rondonópolis/MT (2009-2014)

PESQUISADORA: Ma. Valéria Filgueiras Dapper

Orientadora: Dra. Ernesta Zamboni

ROTEIRO DE PESQUISA DE CAMPO - ESCOLA

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA:

1.1 Escola: _____

1.2 Endereço: _____

1.3 Diretor(a): _____

1.4 Coordenadores(as): _____

1.5 Turnos de funcionamento: () matutino () vespertino () noturno

1.6 Níveis de ensino:

() somente Fundamental () somente Médio Regular () somente Médio Integrado

() Todo o Fundamental e Médio () 3º ciclo do fundamental e Médio

() Médio Regular e Médio Integrado

1.7 Número de professores em sala de aula: _____

1.7.1 Número de professores em outras funções na escola: _____ Quais as funções: _____

1.7.2 Número de profissionais de apoio: Quais as funções: _____

1.7.3 Número de profissionais administrativos:

1.8 Número de professores de História:

No Ensino Fundamental ()

No Ensino Médio ()

No Ensino Médio Integrado ()

Na EJA ()

1.9 Quantidade de alunos/sala:

No ensino Fundamental ()

No Ensino Médio ()

No Ensino Médio Integrado ()

Na EJA ()

1. Histórico da escola

1.1 Qual a data de fundação?

1.1.2 Quando foi construído o prédio? Houve ampliação? Quando foi a última reforma?

1.2 Estrutura física da Escola

Dependências	Quantidade
Salas de aula	
Laboratórios	
Quadras	
Área de lazer (parque infantil)	
Cantina	
Cozinha	
Refeitório	
Secretaria	
Biblioteca	
Sala da Direção	
Sala da Coordenação	
Sala dos Professores	

1.2.2 Quais as condições de conservação e uso das diversas dependências da escola? Quanto a infraestrutura, elétrica, hidráulica e física. E, quanto a existência, uso e manutenção dos equipamentos?

Dependências	Condições de conservação e uso			
	Péssimas	Regular	Boa	Ótima
Salas de aula				
Laboratórios				
Quadras				
Área de lazer (parque infantil)				
Cantina				
Cozinha				
Refeitório				
Secretaria				
Biblioteca				
Sala da Direção				
Sala da Coordenação				
Sala dos Professores				