



Sara Cristina Gomes Pereira

ENTRELAÇANDO SABERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA: com a palavra as professoras formadoras do CEFAPRO-MT

Sara Cristina Gomes Pereira

**ENTRELAÇANDO SABERES NA
FORMAÇÃO CONTINUADA:
com a palavra as professoras formadoras do
CEFAPRO-MT**



Cáceres - MT/2020

Editora Unemat

Editor: Maria José Landivar de Figueiredo Barbosa

Acompanhamento editorial: Waghma Fabiana Borges Rodrigues

Capa: Sara Cristina Gomes Pereira e Suellen Karina Albertoni Barros

Capa final: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Diagramação: Gabriel Guimarães Barbosa da Silva

Editora Unemat 2020

Conselho Editorial:

Judite de Azevedo do Carmo

Ana Maria Lima

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Célia Regina Araújo Soares Lopes

Milena Borges Moraes

Ivete Cevallos

Jussara de Araújo Gonçalves

Denise da Costa B. Cortela

Carla Monteiro de Souza

Wagner Martins Santana Sampaio

**ENTRELAÇANDO SABERES NA FORMAÇÃO CONTINUADA:
com a palavra as professoras formadoras do CEFAPRO-MT -
Sara Cristina Gomes Pereira.**

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

P436e Pereira, Sara Cristina Gomes.
Entrelaçando saberes na formação continuada: com a palavra as professoras formadoras do CEFAPRO-MT / Sara Cristina Gomes Pereira e Suellen Karina Albertoni Barros. – Cáceres: UNEMAT Editora, 2020.
146 p.

ISBN 978-65-86866-18-6

1. Professores – Formação Continuada. 2. Educação – Políticas Públicas. 3. CEFAPRO-MT. I. Barros, Suellen Karina Albertoni. II. Título. III. Título: com a palavra as professoras formadoras do CEFAPRO-MT.

CDU 376.7(817.2)

Editora UNEMAT

Avenida Tancredo Neves nº 1095 - Cavahada

Fone: (65) 3221-0023

Cáceres/MT – 78217-900 - Brasil

E-mail: editora@unemat.br



UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado

SUMÁRIO

PREFÁCIO	006
APRESENTAÇÃO	009
1. O COMPLEXO FENÔMENO FORMAÇÃO CONTINUADA E A ÁREA DE LINGUAGENS: percursos metodológicos sob o viés da metodologia interativa	012
1.1 Natureza da pesquisa: metodologia e métodos	016
1.2 Dados da pesquisa: instrumentos, produção e tratamento	020
1.3 Procedimentos para levantamento de dados: categorias analíticas	021
1.4 Os atores sociais da pesquisa: professoras formadoras da área de linguagens, informações preliminares	027
1.5 A utilização do círculo-hermenêutico na pesquisa: alguns desdobramentos	028
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO	031
2.1 A constituição dos centros de formação e os profissionais da educação básica: algumas nuances	035
2.2 O contexto formativo do CEFAPRO: peculiaridades do polo formativo de Sinop	040
2.2.1 Panorama das ações formativas na área de linguagens no decorrer do tempo: a compreensão do professor formador sobre a sua função	041
2.2.2 Ações formativas: língua e linguagens, concepções, bases teóricas e documentais	051
2.3 O professor formador da área de linguagens e a amplitude de seu papel: desafios e contribuições para a realização das atividades docentes	060
2.3.1 O planejamento escolar em linguagens: capacidades ou habilidades o que orientam os documentos oficiais?	065

2.4 Sistemas avaliativos nos currículos: avaliações internas/externas, um desafio para a formação continuada	071
2.4.1 Avaliar para promover, um desafio presente nos documentos oficiais	075
2.4.2 Gestão das aprendizagens, algumas possibilidades para avaliações e registros	080
2.4.3 Uma experiência diferenciada com as avaliações em Mato Grosso: registros e sistemas	084
3 COM A PALAVRA AS PROFESSORAS FORMADORAS: ESPECIFICIDADES E PECULIARIDADES NO TRABALHO FORMATIVO COM AS LINGUAGENS	088
3.1 Dizeres das professoras formadoras sobre a configuração dos centros formativos no estado	092
3.2 Declarações sobre os critérios e procedimentos dos seletivos para professores formadores	095
3.3 Narrativas sobre a configuração, a organização e a extensão das ações formativas na área de linguagens	097
3.4 Evidências, experiências e abrangências sobre o papel do professor formador da área de linguagens	102
3.5 Algumas impressões sobre relações interpessoais: professores formadores e professores das escolas em momentos formativos	109
3.6 Declarações sobre as vivências e experiências com os processos avaliativos em atividades formativas	111
3.7 Observações sobre a movimentação profissional a partir dos seletivos e as instabilidades nas orientações para o despenho da função	114
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUGESTÕES E ALTERNATIVAS PARA O APRIMORAMENTO E A EFICÁCIA DO TRABALHO FORMATIVO NA ÁREA DE LINGUAGENS	125
REFERÊNCIAS	136

APÊNDICE 1	143
APÊNDICE 2	144
APÊNDICE 3	146
CREDITAÇÃO DA AUTORA	147

PREFÁCIO

Sonhos...

Desafios...

Perseverança...

Conquistas...

Prefaciando esta obra me traz inúmeros sentimentos à tona!

Estudar e ensinar línguas são minhas paixões desde a adolescência. Na sequência veio a paixão pela formação docente. Atuando como docente, desde 2000, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), tenho participado, diretamente, de várias frentes de trabalho, no tripé que a sustenta, a saber, o ensino, a extensão e a pesquisa. Como fruto da segunda turma de Pedagogia do Campus de Sinop, tenho acompanhado o crescimento de nossa amada UNEMAT, bem como trilhado uma trajetória própria de crescimento pessoal e profissional. Ávida por novos conhecimentos, após concluir meus estudos em Pedagogia, pude, na mesma instituição cursar uma especialização em nível *lato sensu*. Mas queria mais, assim como inúmeros outros sinopenses e moradores do vasto entorno no norte mato-grossense. Lembro-me das dificuldades para cursar o mestrado e doutorado, que nos impeliu a buscarmos novas instituições em outros estados brasileiros.

Minha trajetória não é única entre meus colegas da própria UNEMAT e de outras instituições de ensino da região. Precisamos buscar a formação em nível *stricto sensu*, pois cultivávamos um grande sonho: oportunizar uma formação atualizada e com o mesmo nível que tínhamos alcançado, a tantas outras pessoas que a almejavam/almejam e tinham/têm condições e/ou não queriam/querem ir para outros lugares.

Entre os anos de 2014 e 2015 um grupo de docentes, liderados por mim, emvidou esforços na escrita do projeto para implantação do Programa de Pós-Graduação em Letras que fora aprovado. Assim, em 2016 “nasce” no seio da UNEMAT/Sinop, o primeiro curso de mestrado acadêmico, no referido Programa, aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

Ao propor este curso, a UNEMAT considerou o objeto de pesquisa a que pretende interrogar e desvendar: a diversidade linguística marcada pelo amálgama do colonizador em contato com línguas nativas e a diversidade literária da produção de autores que escrevem no Estado e acerca do Estado, inter-relacionados à produção nacional e a de países de Língua Portuguesa com as quais autenticam, exemplarmente, o universo conceitual referente à interculturalidade, conforme descreve na apresentação em seu site¹.

¹ <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=ppgletras-sinop&m=apresentacao>

Estudos Linguísticos e Literários é área de concentração do Programa e baseia-se nos estudos dos fenômenos linguísticos marcados pelo contato da língua do colonizador com as línguas nativas em contexto amazônico e da diversidade literária produzida na região e seus possíveis diálogos com a produção nacional e a de países de Língua Portuguesa no universo conceitual referente à interculturalidade. Alimentam esta área duas linhas de pesquisa: Estudos Linguísticos e Estudos Literários.

Os objetivos do Programa são: I - Desenvolver pesquisas em Linguística e Literatura, visando à compreensão da linguagem em suas manifestações sociais, culturais e históricas no contexto da Amazônia; II - Contribuir no aprofundamento das investigações referentes às diversas manifestações linguísticas nos contextos social e cultural; e III - Ampliar os estudos acerca do objeto literário e das relações entre literatura, teorias críticas e demais linguagens artísticas.

Na descrição do Programa registra-se que o pós-graduado deverá ser capaz de estudar os fenômenos linguísticos e literários em âmbito global para incidir na releitura do contexto regional, para interpretar a rede de significados emergentes da mistura de falares, de costumes, crenças, representações, entre outros, dentro da qual se enlaçam conflitos e diálogos possíveis de serem analisados à luz da linguagem.

Especificamente na linha Estudos Linguísticos, o profissional é impulsionado a direcionar o olhar para as manifestações linguísticas presentes na região em que nativos e migrantes estendem um leque de variações significativas na composição do perfil mato-grossense. Ademais, é impulsionado a compreender a constituição histórica do sujeito ante o local em que habita.

É neste contexto que sou presenteada e desafiada, tanto coordenar o novo Programa, quanto orientar duas pesquisas na linha de Estudos Linguísticos, já na primeira turma composta por 20 selecionados dentre quase uma dezena de inscritos. Um dos projetos submetidos foi o de Sara Cristina Gomes Pereira.

Sara, assim como eu, é apaixonada pelo que faz, a saber, ensinar língua e formar docentes, além de, é claro, autoformar-se! Assim nasce uma parceria. Aliás, frutifica uma parceria que já existia bem antes, das realizações de projetos em parcerias entre a UNEMAT e o CEFAPRO/Sinop. Sara é uma das cidadãs que também sonhou conosco a implantação do Programa e muito contribuiu e tem contribuído para sua expansão.

Em “Políticas públicas para a área de linguagens na rede estadual de educação de Mato Grosso: ações e perspectivas de formação nos dizeres de professoras formadoras do CEFAPRO/Sinop”, Sara registra e discute, com a maestria de quem conhece o contexto de onde fala, as principais transformações na política pública para o processo de implementação da formação continuada vivenciado na e pela área de

Linguagens no CEFAPRO/Sinop, no período de 2012 a 2017. Outra questão abordada pela pesquisa de Sara, em um contexto micro, são as ações de formação continuada desenvolvidas pela área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop. Por fim, mas não menos importante, com extrema responsabilidade, Sara dá voz a um grupo de professoras formadoras e registra seus dizeres acerca da atuação na área Linguagens junto aos profissionais das escolas.

Com extrema dedicação, antes mesmo do encerramento do prazo concedido pelo Programa, Sara protocola seu estudo para apreciação de uma seleta banca de examinadores e escreve seu nome na história do Programa como sendo a primeira defesa de dissertação realizada, em 2018.

Posteriormente, em 2020, com a implantação de uma importante política de valorização das pesquisas realizadas nos/pelos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da UNEMAT, de publicação de obras de egressos, pela Editora da UNEMAT, mais uma vez Sara se desafia e, juntamente com outros egressos, submete a inscrição de seu estudo, agora para apreciação de uma nova banca.

Considerando critérios como: qualidade da reflexão teórico-metodológica, originalidade do trabalho e relevância científica, cultural, social e de inovação, o estudo é aprovado para publicação.

Sinto-me honrada em fazer parte da história da UNEMAT, como discente e docente. Igualmente, sinto-me honrada por coordenar os primeiros anos de existência do Programa que, carinhosamente, chamamos de PPGLetras. Orientar a pesquisa de Sara e dos demais discentes reflete o compromisso social que temos com nossa gente e nosso espaço.

A conquista é de todos nós!

Tenho certeza de que a leitura dessa obra muito contribuirá para o entendimento das ações que são realizadas pelos órgãos descritos.

Desejamos uma excelente leitura...

Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos

APRESENTAÇÃO

O complexo e desafiador trabalho educacional com as linguagens tem sido objeto de estudos e formulações e reformulações de projetos e programas de políticas públicas educacionais em diversas regiões do mundo, tendo em vista a complexidade que envolve os inúmeros desafios na formação e a atualização dos profissionais da educação em todas as esferas.

E se considerarmos as múltiplas transformações que perpassam o cenário educacional nacional e internacional no tocante a formação inicial e continuada de professores, evidencia-se a necessidade e importância de políticas públicas educacionais específicas que objetivem propiciar e subsidiar estratégias múltiplas e inovadoras.

No Brasil e especificamente na região amazônica mato-grossense a aproximadamente duas décadas fora criado e institucionalizado o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), órgão criado pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) com o objetivo de orientações teóricas, tecnológicas, pedagógicas e legais para os profissionais da educação básica em serviço nas escolas.

Com a finalidade de compreender este complexo fenômeno no decorrer do texto apresentaremos e analisaremos as seguintes questões. A primeira delas evidenciará os principais desafios e principais transformações que perpassam as políticas públicas educacionais do estado durante o processo de elaboração e implementação da formação continuada na e pela área de linguagens no período de 2012 a 2017. A segunda explanará sobre como são implementadas as políticas públicas formativas. E na terceira analisaremos o que dizem os professores formadores sobre sua função nos centros formativos bem como quais as suas impressões sobre o movimento professor na escola, professor formador e seu retorno as escolas.

Essas questões são levantadas e discutidas, tendo em vista a multiplicidade e abrangência que envolve o trabalho formativo e educativo com as linguagens na atualidade e suas significativas transformações, como por exemplo as múltiplas abordagens metodológicas as diversas concepções teóricas, as constantes mudanças na legislação, o evidente fluxo profissional de docentes recém formados que ingressam na carreira, dentre muitos outros fatores que por si só evidenciam a necessidade de constantes pesquisas.

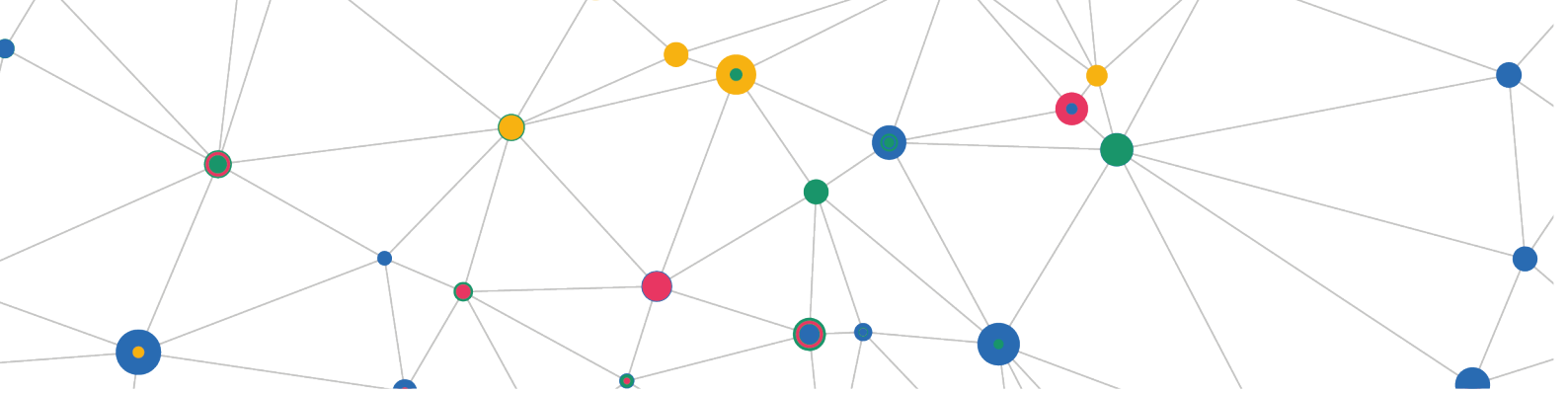
Assim sob a ótica da linguística aplicada, analisaremos as políticas públicas de formação continuada desenvolvida por um período de cinco anos nestes centros formativos, conheceremos os documentos teóricos utilizado por estes profissionais, identificaremos e analisaremos como ocorre o movimento profissional desencadeado pela função professor formador, analisaremos e refletiremos sobre os principais desafios e avanços nas práxis formativa vivenciada por eles durante todo esse percurso. E apresentaremos a concepção de linguagem predominante no trabalho formativo e nos documentos oficiais, com os quais eles trabalham.

Em um dos capítulos dedicamo-nos a análise das entrevistas semiestruturadas, correlacionando as teorias e as legislações aos depoimentos dos atores sociais da pesquisa, queremos aqui destacar que este foi um momento extremamente significativo para a compreensão do fenômeno, visto que ouvir as professoras formadoras, conhecer suas vivências, suas experiências e expectativas frente à atuação na formação continuada, nos conduziu a um universo singular e desconhecido até então. Ficou evidente o grande desafio desses profissionais em construir sua identidade como professor formador de professores, bem como a complexidade deste lugar, eles nos relatam os desafios e as alegrias advindas dessa função, tendo em vista ser este um lugar completamente diferente da atuação na escola, como gestor ou em sala de aula, posto que esse complexo trabalho envolve orientar e subsidiar profissionais nas diversas e complexas esferas escolares.

No último capítulo veremos os encontros e desencontros que envolve a formação continuada na e pela área de linguagens, e apontaremos algumas possibilidades para a ressignificação das políticas públicas de formação continuada no estado, na compreensão de que a pesquisa não se finda, não se esgota com este trabalho, apenas entrelaça algumas evidências e nos aponta para muitas outras possibilidades de pesquisas.

As informações advindas da pesquisa foram sistematizadas e disponibilizadas aos envolvidos na pesquisa, a comunidade educacional em geral, incluindo a própria instituição a qual a pesquisadora faz parte. Agora com a divulgação desta obra em formato de e-book, acreditamos ser possível chegar até você leitor, que não havíamos alcançado ainda com o desejo sincero de uma ótima viagem pelo mundo das políticas públicas educacionais e formativas.

TEMPO COMUM EM PALAVRAS
(A noite é passada e o dia é chegado)
Eis o tempo comum em palavras
Notícia bem-aventurada
que recolho dos Romanos
Como se recolhem ovos nas fazendas
Ponho em todas as palavras
uma alegria serena
porque me fazem grandes coisas
porque delas e por elas
também vivo
e sem cessar me maravilho
Lucinda Persona



1. O COMPLEXO FENÔMENO FORMAÇÃO CONTINUADA E A ÁREA DE LINGUAGENS: percursos metodológicos sob o viés da metodologia interativa

VIAGEM A...

O fim de uma viagem é apenas o começo d'outra
É preciso ver o que não foi visto
Ver outra vez o que viu-se já
Ver na primavera o que se viu no verão
Ver de dia o que se viu de noite
Com sol onde primeiramente a chuva caía
Ver a seara verde, o fruto maduro
a pedra que mudou de lugar
a sombra que aqui estava
É preciso voltar passos que foram dados
Para repetir e traçar caminhos novos ao lado deles
É preciso recomeçar a viagem sempre
O viajante volta já.

José Saramago

Acreditamos ser significativo informar o lugar de onde se fala e as condições de produção desta pesquisa, ou seja, a minha história de atuação como professora formadora, concomitante ao desenvolvimento desta pesquisa. Não obstante, o fato de estar envolvida na e com as questões da formação continuada e tendo a possibilidade de sentir e observar os fenômenos que permeiam as ações formativas na área de linguagens, seus múltiplos aspectos, desafios e progressos.

Agregado a esses fatores, o forte desejo de compreender e contribuir cientificamente com as questões que envolvem esta área de formação na qual

estou inserida, impulsionaram o desenvolvimento desta pesquisa. Sabedora da importância da neutralidade científica, especificamente neste caso, e com a finalidade de compreender o fenômeno percurso profissional das professoras formadoras no CEFAPRO/Sinop, corroboro os argumentos de Silva (2014, p. 26-27) pautada nos pressupostos de Nóvoa (2006) quando assevera “não ser possível compreender as vivências profissionais, sem analisar o percurso de vida e a formação profissional que constituem os processos de formação dos educadores”. Desta feita, como estratégia metodológica, e com a finalidade de alcançar os objetivos da pesquisa, na medida do possível empenhamo-nos em manter o “olhar de fora” mesmo “estando dentro” (“outsider” e “insider”, nas palavras de Spradley, 1980, p. 53). Atividade um tanto complexa, porém, possível com foco nos objetivos da pesquisa.

É importante ilustrar, que a maioria dos documentos oficiais e teóricos apresentados no decorrer do texto, faz parte do acervo pessoal e profissional da pesquisadora, bem como, das demais professoras formadoras entrevistadas, também constam dos registros do CEFAPRO/Sinop/SUFP/SEDUC-MT. A maioria deles, publicados e disponibilizados de forma impressa e tecnológica, tanto para os profissionais dos centros formativos, quanto para a comunidade em geral.

Com objetivo de compreender o fenômeno, políticas públicas e formação continuada no estado de Mato Grosso, alguns dos documentos que nos subsidiaram foram, as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e demais textos que descrevem a política de formação continuada do estado publicadas pela própria SEDUC-MT; em 1998 e 2010, bem como, textos de demais pesquisadores sobre esta temática, aos quais constam na bibliografia desta pesquisa.

Alguns documentos, como o plano de ação coletivo da área de Linguagens, envolvendo a própria pesquisadora e as demais entrevistadas, constam no Plano Geral da instituição, denominado PPDC (Projeto Político Pedagógico Descentralizado do CEFAPRO), neste caso específico o do Polo de Sinop; especificamente os dos anos de 2012 a 2017, documentos estes que as professoras formadoras têm livre acesso para consulta, pois participam da sua construção e implementação a cada ano. As demais legislações citadas são de domínio público, consultados pelas pesquisadoras com suas fontes devidamente citadas neste texto.

A reflexão e análise destes documentos, possibilita-nos, articular a narrativa das professoras formadoras em conformidade com as bases epistemológicas e legais que as subsidiam. Em conformidade com isso, no capítulo (dois) que trata da metodologia da pesquisa, apresentamos também alguns desses documentos, pois

estes possibilitam-nos compreender o contexto formativo do estado, seu percurso histórico, suas bases legais, e demais informações, o qual denominamos como documentos oficiais, documentos estes que são retomados no capítulo que trata das narrativas das professoras formadoras.

Um recente levantamento a fim de identificar e reconhecer pesquisas sobre o tema CEFAPRO e a formação continuada envolvendo esta instituição, ainda no mês de maio de 2018 no catálogo da Capes², alista um total de 41 pesquisas no período entre 2012 e 2017. Dessas um total de 30 são dissertações de mestrado, e 06 teses de doutorado. Identificamos neste levantamento que na grande área de ciências humanas há um registro de 35 pesquisas, 05 na área multidisciplinar, e apenas 01 na área de Linguística, Letras e Artes.

Tabela 1– Pesquisa Catálogo da Capes sobre o CEFAPRO no período de 2012 a 2017

Grande Área	Mestrado Acadêmico	Mestrado Profissional	Teses de Doutorado	Total
Ciências Humanas	28	1	6	35
Multidisciplinar	1	4	-	5
Linguística, Letras e Artes	1	-	-	1
Total	30	5	6	41

Fonte: elaborada pela pesquisadora em maio de 2018.

Consideramos pertinente registrar alguns aspectos significativos. Um desses é o fato que de as pesquisas realizadas, envolvem temáticas sobre os centros formativos do estado e sua relação com a formação continuada desenvolvida nas escolas, o que possibilita-nos evidenciar a importância desta instituição para a promoção e articulação das políticas públicas de formação continuada no estado de Mato Grosso.

No entanto observamos neste período o registro de uma única pesquisa envolvendo o CEFAPRO na grande área Linguística Letras e Artes, fator este que nos motiva contundentemente a pesquisar a partir da Linguística Aplicada.

Outro aspecto que consideramos significativo ressaltar, por constituir-se um diferencial desta pesquisa, tem a ver com as narrativas das próprias professoras formadoras da área de Linguagens, atores sociais intrinsecamente relacionadas a prática formativa, em um contexto diferenciado de atividade docente, tanto em aspectos,

² <http://catalogodeteses.capes.gov.br>

estruturais quanto identitários, são narrativas ricas de experiências vivenciadas, no trabalho pedagógico com a Linguagem e a formação continuada nesta área de conhecimento.

Embora façamos uma retrospectiva histórica da constituição dos centros formativos no estado e os desdobramentos desse trabalho, são as narrativas das professoras formadoras e seus desafios e contribuições o nosso foco, pois, com elas que vivenciam estas experiências cotidianamente é possível refletir e analisar especificamente essa atividade pedagógica diferenciada no estado, e embora estejam diretamente ligadas à área de linguagens de um centro formativo, por certo poderão representar os desafios e o desenvolvimento da formação em outras áreas e em outros contextos e polos de CEFAPRO, tendo em vista que no estado há 15 centros como este em municípios estratégicos do estado.

Na observação feita no portal de Educação e Linguística da UNEMAT³, evidenciamos não haver pesquisas sobre o desenvolvimento de formações da e na área de Linguagens, tampouco as evoluções e transformações que o projeto de formação continuada tenha perpassado desde sua gênese, como Sala de Professor, em seguida Sala de Educador, em 2016 PEIP/PROFTA (Projeto de Estudos e Intervenção na Escola/ Projeto de Formação para Técnicos e Apoios Educacionais), e mais recentemente em 2017, denominado PEFE (Pró-escolas Formação na Escola), nem sob a ótica dos profissionais das escolas nem sob a ótica das narrativas das professoras formadoras, que vivenciam essas transformações. Estes fatores configuram a nosso ver, a principal fronteira entre esta pesquisa e as demais realizadas.

Para além destes fatores, a escolha do percurso metodológico também fora uma atividade um tanto complexa, exigindo uma dedicação especial e com o rigor que se exige na pesquisa científica. E sobre as questões que envolvem a neutralidade do pesquisador, Oliveira (2014, p. 35) assevera que “a neutralidade científica pressupõe que o autor evite ao máximo a subjetividade, ou seja, ele deve manter-se distante de suas emoções durante a construção do conhecimento [...] para não interferir nos resultados da pesquisa”.

Por compreender que a construção de uma pesquisa científica pressupõe a escolha de uma metodologia e de métodos que possibilitem o estudo de um determinado fenômeno, iniciamos este capítulo com apontamentos sobre alguns aspectos inerentes à metodologia e métodos no desenvolvimento da pesquisa científica, definições estas que possibilitarão futuras reflexões e análises.

³ Banco de dados de teses e dissertações - <http://portal.unemat.br/educacao> e <http://portal.unemat.br/linguistica>

1.1 Natureza da pesquisa: metodologia e métodos

Sabedoras da existência de uma gama considerável de linhas teóricas e de autores que tratam de questões metodológicas e métodos, aqui apresentamos algumas que selecionamos por se aproximar dos objetivos e do desenvolvimento desta pesquisa. Sobre o significado de metodologia de pesquisa, Oliveira delinea ser:

Um processo que se inicia desde a disposição inicial de se escolher um determinado tema para pesquisar até a análise dos dados com as recomendações [...], portanto metodologia é um processo que engloba um conjunto de métodos e técnicas para ensinar, analisar, conhecer a realidade e produzir novos conhecimentos. (OLIVEIRA, 2014, p. 43).

Reconhecemos, também, que dependendo da dimensão e da complexidade do fenômeno a ser investigado, diferentes métodos são necessários para sua compreensão. Neste sentido, Oliveira (2014, p. 43) argumenta que “pode-se dizer que a metodologia de pesquisa compreende a utilização de método(s) e pressupõe o estabelecimento de procedimentos didáticos, metodológicos e técnicos”. Nesta perspectiva, é significativo observar que dependendo dos objetivos, da metodologia, da natureza, do tipo das categorias e níveis de análise serão selecionados os instrumentos a serem utilizados.

Cientes desses fatores, e para operacionalizar esta pesquisa objetivando a compreensão do fenômeno em questão, nos orientamos pela metodologia de pesquisa interativa com alguns ajustes, devido à natureza e os objetivos específicos do estudo. E no tocante a aplicabilidade desta metodologia para a compreensão do fenômeno Políticas Públicas/Formação Continuada desenvolvida na e pela área de Linguagens no contexto dos Centros Formativos, Oliveira assevera que:

A metodologia interativa se aplica a qualquer área de conhecimento [...] é recomendável para professores e estudantes de pós-graduação que pretendem trabalhar dentro de uma visão sistêmica, dialética, interacionista [...] exige bastante leitura, interação com os atores sociais, disciplina acadêmica, perseverança, criatividade e ousadia para aceitar o novo [...] sua aplicação permite um trabalho interativo entre pesquisador e pesquisado [...] isso assegura um processo bastante dinâmico” (OLIVEIRA, 2014, p. 204-205).

Em conformidade com Oliveira (2014, p. 102), “a metodologia interativa pressupõe coleta de dados de forma sistemática, idas e vindas através do diálogo com os atores

sociais, portanto não é apenas um processo cumulativo [...] sendo a categorização dos dados um processo dialético”, tal metodologia possibilita que o pesquisador retorne aos informantes ou campo de pesquisa quantas vezes forem necessárias a fim de complementar as informações, vemos assim a flexibilidade propiciada pela pesquisa por meio do círculo hermenêutico-dialético.

Com a compreensão de que a metodologia interativa se aplica a qualquer área de conhecimento é que a selecionamos para a condução desta pesquisa, sendo esta eminentemente de natureza qualitativa, cujo método predominante é o estudo de caso, com base no círculo hermenêutico-dialético, envolvendo pelo menos três níveis de análise: o nível dos entrevistados, o nível das sínteses e o nível dos consensos, por meio de análises de conteúdo.

O que denominamos como pesquisa qualitativa harmoniza-se com os pressupostos de Oliveira:

Entre os mais diversos significados, conceituamos abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa, como sendo um processo de reflexão de análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

Sendo assim, buscamos, por meio da metodologia interativa, apresentar as convergências e divergências que envolvem o fenômeno Políticas Públicas e Formação Continuada desenvolvida pela e na área de Linguagens, por meio da análise dos orientativos, projetos e programas formativos desenvolvidos pela instituição, bem como, pela análise das entrevistas realizadas com os professores formadores neste período, observando assim seus principais desafios, expectativas e realizações no exercício da ação formativa no contexto do CEFAPRO/Sinop.

Importante observar a relação entre teoria e análise de dados, durante o percurso, conforme assevera Oliveira (2014, p.103) “uma vez realizada a categorização dos dados, inicia-se o processo de análise [...] nesse processo, o pesquisador vai fazendo sua análise, podendo citar pequenos trechos de autores que dão sustentação teórica a pesquisa”. Vemos então nesta fase a inter-relação entre categoria e unidade de análise, ou seja, logo após a construção do referencial teórico procedemos o início da análise de dados, agora pautados pela metodologia interativa.

Para o desenvolvimento da metodologia interativa, neste estudo de caso,

lançamos mão de um processo que envolve diretamente os conceitos de hermenêutica e dialética, portanto, o que Oliveira (2014, p. 121) caracteriza como hermenêutica a “arte ou técnica de interpretar textos e a dialética diz respeito a movimento e processo”.

Sendo assim, podemos dizer que as análises das entrevistas são possibilitadas por esta dinâmica, envolvendo os processos das ações formativas desenvolvidas na e pela área de Linguagens, por intermédio de seus professores formadores, no espaço dos centros formativos, analisados pelo viés interpretativista desses movimentos, considerando, também, o fato de que a Linguagem como ciência, prescinde deste movimento para sua constituição, ou seja, consolida-se por meio de argumentação e negação, sobre os principais representantes da dialética, Oliveira (2014, p. 122) alista, Aristóteles, Hengel e Marx, da seguinte forma: “Para Aristóteles, a dialética é a arte de argumentação e da negação [...] Hengel e Marx falam de uma dialética de toda realidade humana, não só do indivíduo, mas de toda a história da humanidade”. Observamos assim, que a expressão aqui delineada como dialética e citada pela autora tem sentido de movimento e de processo.

Com referência ao conceito de hermenêutica, Larousse (1995, p. 113) descreve, ainda, como “arte de interpretação de toda forma de expressão humana, dos sinais, símbolos e mitos”. Desta forma nossas análises procederam a partir dos seguintes movimentos: tese (fato ou opinião), antítese (opiniões contrárias) e síntese (reconhecimento total do objeto), no entendimento de que a Linguagem e o trabalho formativo com esta área são, por si só, fenômenos humanos e como tal carecem de interpretação e compreensão.

Podemos dizer, então, que a metodologia interativa consiste em um processo hermenêutico-dialético, desta feita Oliveira (2014, p. 124) corrobora com o pensamento de que a metodologia interativa “é um processo hermenêutico-dialético que facilita entender e interpretar a fala e o depoimento dos atores sociais em seu contexto [...] analisar conceitos em textos, livros, e documentos, em direção a uma visão sistêmica em estudo”. Com esta compreensão observaremos e analisamos as entrevistas realizadas bem como observamos as diretrizes documentais que orientam os trabalhos formativos dos professores formadores.

Este movimento aqui denominado como visão sistêmica, trabalha de forma integrada três dimensões aos quais Vasconcellos apud Bertaland (2004, p. 151) descreve como: complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Ou seja, para o autor a dimensão complexidade, possibilita ampliar o foco de observação, a dimensão

instabilidade, possibilita descrever e a intersubjetividade, possibilita acatar outras descrições, desta forma, o dinamismo dessas relações, segundo Oliveira (2014, p. 125,126), ressalta que perceber “que o objeto de estudo, fenômeno ou sistema, é dinâmico, portanto dialético, em constante mudança, evolução, transformação, fato que gera instabilidade, portanto ao contextualizar o fenômeno, o observador se dá conta de que está participando do processo, ou seja existe uma intersubjetividade”. Assim foi com as análises das entrevistas, sendo, por vezes, inevitável a participação da pesquisadora neste processo, por também atuar como professora formadora in lócus da pesquisa.

Quanto à abordagem da pesquisa, segundo Oliveira (2014, p. 126), “pode ser trabalhada em dois níveis envolvendo pesquisa de campo com diferentes atores sociais e análise de conceitos”. Neste estudo, os atores sociais são os professores formadores que atuaram e/ou atuam no CEFAPRO/Sinop, nos anos de 2012 a 2017, em diferentes disciplinas da área, ou mesmo em diferentes áreas, embora pertençam por formação a área de Linguagens, e os conceitos analisados dizem respeito as orientações recebidas por estes profissionais por meio de Leis e demais legislações e bases teóricas com os quais estes desenvolvem suas respectivas formações.

O método científico no desenvolvimento da pesquisa, assim como a opção e o desenvolvimento de uma metodologia, consiste em atividade minuciosa e complexa. Sobre o significativo papel do método científico, Turato (2003, p. 149) afirma que “o método científico é o modo pelo qual os estudiosos constroem seus conhecimentos no campo da ciência, sendo compreensível que, na realidade, o método seja basicamente (filosoficamente) único para todos os saberes”. No caso específico desta pesquisa, nossa escolha foi pelo método qualitativo, por meio do estudo de caso.

Desta feita nossa opção pelo estudo de caso se deve a especificidade do fenômeno, ou seja, o trabalho formativo desenvolvido pela e na área de linguagens do CEFAPRO/Sinop, cujas características são próprias desse grupo de professores formadores, podendo ter ou não similaridades com outros grupos de professores formadores em outros centros formativos e de outra área de atuação no estado.

Ainda sobre o método de estudo de caso, Yin (2005, p. 20) possibilita a compreensão de fenômenos complexos, em diferentes áreas como, por exemplo, às ciências humanas, as ciências políticas, dentre outras. Neste entendimento Oliveira (2014, p. 55) delinea que o estudo de caso é um método eclético e se aplica a diferentes áreas de conhecimento, evidentemente a aplicação deste [...] deve ser [...] para atender aos objetivos pré-estabelecidos pelos pesquisadores”.

O estudo de caso, o qual nos referimos aqui, é o que Oliveira (2014, p. 56) denomina de “intrínseco ou único, por tratar de uma única realidade que pode ser estudada exaustivamente, na tentativa de buscar novos elementos que possam explicar o objeto de estudo”. Ainda sobre as características do estudo de caso como método, Chizzotti delinea a existência de três fases:

A seleção e delimitação do caso [...] pois a seleção e delimitação do caso são decisivas para análise da situação estudada [...] o trabalho de campo [...] visa reunir e organizar um conjunto comprobatório de informações [...] e a organização e redação do relatório [...] estes devem ser reduzidos [...] a fim de que se constituam em dados que comprovem as análises do caso. (CHIZZOTTI, 2017, p. 126-127).

Desta feita, para a compreensão do fenômeno, trabalhamos em duas dimensões: a primeira, balizada pela coleta e análise dos documentos que orientam o processo formativo para a área de linguagens, e a segunda a formulação e análise de entrevistas semiestruturadas com os professores formadores da área de Linguagens, observando suas compreensões e representações acerca do fenômeno formação continuada nesta área de conhecimento.

1.2 Dados da pesquisa: instrumentos, produção e tratamento

Selecionamos alguns instrumentos, bem como, alguns procedimentos para a coleta de dados. Esta ocorreu por meio de observações e análises de documentos oficiais que orientaram e orientam as ações formativas no período compreendido entre 2012 e 2017, seguida de entrevistas semiestruturadas e ou questionários realizados com os professores-formadores que atuam ou atuaram nesta área durante o período em questão.

A escolha desta metodologia possibilitou-nos a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, os quais foram entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas, análise de leis e demais documentos que regulamentam a formação continuada no estado, documentos publicados e disponibilizados pela própria SEDUC, bem como, questionários elaborados para os professores formadores que preferiram responder por escrito nossas indagações.

Sobre a configuração e utilização destes diferentes instrumentos de produção de dados, no desenvolvimento da metodologia interativa, Oliveira (2014, p. 205) delinea a inter-relação e a necessidade de triangulação dos dados obtidos pelas entrevistas, questionários e observações e análises de documentos, respaldados pela

fundamentação teórica. A autora descreve este processo da seguinte forma:

A dinâmica de utilização da metodologia interativa demonstra que de fato existe uma consistente revisão de literatura, clareza quanto a coleta de dados através de entrevistas e da aplicação de questionários e uma sólida análise ancorada na fundamentação teórica (OLIVEIRA, 2014, p. 205).

No que concerne à técnica utilizada para viabilizar o método, Oliveira (2014, p. 57) explicita que, em pesquisa, “as técnicas são instrumentos para coleta de dados e informações para se chegar a um melhor conhecimento da realidade em estudo”. Neste estudo, utilizamos o questionário, como dito anteriormente, uma vez que alguns professores formadores optaram por responder por escrito nossas indagações. Sobre a formulação do questionário, mesclamos questões abertas e fechadas, no entendimento de que estas favoreceriam nossa compreensão acerca dos questionamentos.

Acerca da elaboração e aplicação do questionário, Oliveira (2014, p. 85) assevera que isso “implica a clareza que tem o pesquisador quanto a necessidade de coletar dados que facilitem a obtenção de informações para consecução dos objetivos formulados [...] visto que o questionário é respondido pelo informante e preenchido pelo pesquisador”. É pertinente registrar que apenas um dos atores sociais utilizou-se deste instrumento, respondendo ele mesmo por escrito algumas questões, outras sendo registradas pela pesquisadora com anuência do informante.

Os demais atores sociais concordaram em ser entrevistados. Seguimos alguns critérios delineados por Oliveira (2014) como significativos para a elaboração de entrevistas, aos quais foram: a construção prévia de tópicos semiestruturados, utilizando o mesmo padrão para cada um dos atores sociais, um agendamento prévio e a solicitação para gravação das entrevistas, assegurando a não identificação.

No que concerne as gravações e transcrições das entrevistas, optamos por realizar adequações da fala à norma padrão de escrita, apesar de em arquivo das pesquisadoras possuímos a versão original das entrevistas. Sobre isso, Duarte argumenta que:

Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais, devem ser corrigidos na transcrição editada. É importante manter uma versão original. (DUARTE, 2004, p. 221).

As significativas contribuições advindas das entrevistas são descritas por Duarte (2004, p. 215) como “fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Neste caso específico e, em conformidade com o mesmo autor, nosso objetivo com as questões formuladas para as entrevistas fora eminentemente a análise e a compreensão semântica dos enunciados, o que nos possibilitou a adequação da fala as normas padrão da escrita.

Do ponto de vista procedimental, a pesquisa ocorreu por meio de análise de conteúdo das proposições das políticas públicas educacionais para esta área, observando, principalmente, como o CEFAPRO/Sinop, por meio dos professores formadores desenvolvem as ações formativas na área de Linguagens, sua visão e utilização das avaliações internas e externas nas práticas formativas. Para tal é de fundamental importância o relato dos professores formadores que traduzem em suas narrativas, experiências e expectativas sobre a formação continuada, observando respectivamente o vasto campo de documentos que organizam estas ações nos centros formativos.

No primeiro momento da pesquisa, elaboramos uma breve contextualização histórica com a descrição da criação dos centros formativos, sua origem por volta de 1998, observações feitas por meio dos registros documentais, seguida pelos relatos dos professores formadores. Sobre o importante papel de diferentes instrumentos na configuração da pesquisa qualitativa, Oliveira (2014, p. 38) relaciona a análise de documentos, observações, entrevistas e questionários, estes constituíram os instrumentos de produção e coleta de dados da pesquisa.

Com essa preocupação, começamos o trabalho pela seleção dos documentos que diretamente orientam o planejamento e implementação das ações formativas no estado, estendendo nosso olhar para a constituição e extensão dos movimentos formativos desenvolvidos na e pela área de linguagens nos anos de 2012 a 2017, pois Oliveira (2014, p. 39) assevera que, em “uma abordagem qualitativa, é preciso delimitar espaço e tempo”.

Desta feita, após a delimitação do tema e recorte do espaço e tempo, bem como a delimitação dos sujeitos da pesquisa, procedemos agendamento das entrevistas. Estas aconteceram em períodos e lugares escolhidos pelos entrevistados, sendo que algumas entrevistas foram retomadas para maiores esclarecimentos, outras transcorreram sem que houvesse esta necessidade.

A média de duração de cada entrevista fora de 20 a 30 minutos cada, e suas respectivas transcrições giraram em torno de seis a oito horas de duração, aproximadamente, para cada entrevista, transcrições estas realizadas pela própria pesquisadora. De posse das informações coletadas procedemos, então, para a formulação do corpus e análise dos dados.

As entrevistas nos possibilitam evidenciar aspectos importantes sobre o desenvolvimento da formação continuada, por exemplo, quanto tempo estes formadores atuaram na escola antes de atuarem na formação, observando, assim, o tempo no CEFAPRO, o tempo na escola, período como professores na escola e como formadores no centro formativo, o que possibilita compreender as construções e significados na atuação destes em cada ambiente educativo. Segundo Santos (2012), os registros e análises reflexivas podem ser feitos em forma de análises de anotações em caderno de campo, análises de questionários digitais e análises de entrevistas, em um movimento contínuo de pesquisa participativa. Estas análises subsidiarão o próximo passo da pesquisa.

1.3 Procedimentos para levantamento de dados: categorias analíticas

Para efetividade das análises estabelecemos algumas categorias, que emergiram durante o percurso da pesquisa, mais especificamente durante o processo de formulação do tópico guia e mais contundentemente durante a transcrição das entrevistas. Referente ao momento de estabelecimento das categorias na pesquisa, Duarte (2004, p. 222) assevera que:

Podem também emergir no momento da análise, pela identificação por parte do pesquisador de conteúdos recorrentes no discurso de seus entrevistados [...] a análise final das entrevistas consistirá em dar sentido ao conteúdo do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos.

Apartir dessa compreensão, chegamos as seguintes categorias: o desenvolvimento das ações formativas na e pela área de Linguagens; os principais instrumentos avaliativos utilizados neste processo, sua importância e usos nesses processos, os resultados alcançados pelas ações formativas, a movimentação destes profissionais da escola para o CEFAPRO e vice-versa, como se configuram, quais os desafios dessa movimentação e seus principais benefícios, dentre outros.

O conceito de categoria aqui estabelecido segue os pressupostos de Larousse (1995, p. 41) ao delinear que “categoria é a classificação que se faz em função de certos princípios gerais e com identidade comum” e de Legendre (1993, p. 64) que define categoria como “agrupamentos de informações similares em função de características comuns”. Assim sendo, agrupamos elementos que nas entrevistas se aproximam, a fim de alcançar o que é consensual entre os informantes, sendo nosso tema central a formação continuada desenvolvida na e pela área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop.

Como anteriormente sinalizado, com base em Oliveira e demais pesquisadores, optamos pela técnica do círculo hermenêutico dialético (CHD) para análise de dados, com algumas adaptações a fim de alcançar os objetivos da pesquisa. Consideramos necessário relatar que a interação entre a pesquisadora e os atores sociais da pesquisa contribuíram significativamente para a compreensão do fenômeno, não ao contrário, como acreditávamos a priori, pois, o fato de a pesquisadora estar professora formadora durante o período de desenvolvimento da pesquisa, possibilitou o vai e vem descrito pela teoria (CHD) como facilitador para a compreensão dos fenômenos pesquisados. Sobre isto, Allard (1997, p. 50-51) delinea que “o círculo hermenêutico-dialético é um processo de construção e de interpretação de um determinado grupo [...] através de um vai e vem constante entre interpretações e reinterpretções sucessivas(dialética) dos indivíduos”.

Por vezes, não há consenso no processo de construção de conhecimento, pressuposto por Oliveira (2014), operar o método de análise de conteúdo a partir de Bardin, possibilita uma interpretação aproximada da realidade. Para tal, observamos dois níveis, aos quais são: o nível das determinações fundamentais e o nível de encontro com fatos empíricos, o que, segundo a autora, possibilita operacionalizar o método de análise de conteúdo, assim descrito como:

Nível de encontro com fatos empíricos: confronto dos dados obtidos na realidade da pesquisa [...] Nível das determinações fundamentais, compreender o contexto histórico, sociocultural, político, econômico e educacional dos atores sociais. (OLIVEIRA, 2014, p. 129).

O processo de construção e compreensão do fenômeno formação continuada na e pela área de Linguagens desenvolvida no CEFAPRO/Sinop dentro de um contexto institucionalizado maior, que são as políticas públicas educacionais do estado de Mato Grosso, possui peculiaridades que se tornam compreensivas pelas vozes dos professores formadores, que reconhecem a dinamicidade de suas ações e que

demandam reinterpretações sucessivas, por isso não é possível a compreensão de um fenômeno em constante transformação com um olhar analítico fechado e estático.

Ressaltamos ajustes nos procedimentos metodológicos, sendo que o processo ocorreu num movimento dialético professora pesquisadora/professora formadora do CEFAPRO, professora orientadora da pesquisa e professores formadores entrevistados: eis o que neste contexto consideramos processo dialético. Este movimento é o que Guba e Lincoln (1989) denomina “consenso”. O círculo hermenêutico, em nosso caso, funcionou como uma célula tendo em seu núcleo o consenso, em seu entorno em uma segunda esfera a construção teórica que possibilitou a realização e análise das entrevistas numa terceira esfera.

As análises e observações das respostas concedidas pelos entrevistados (professores formadores), foram representados no círculo hermenêutico, no primeiro círculo (externo) a letra E corresponde a entrevistado, em seguida no segundo círculo, a síntese das entrevistas aparecem em conformidade com a análise e interpretação do conteúdo das respostas, o que denominamos como construção teórica considerando o aporte teórico para análise, bem como, o encadeamento das informações fornecidas por cada entrevistado em articulação com os demais, estes foram representados pela letra C precedida dos números de 1 a 5, no terceiro círculo (núcleo do círculo), assim chegamos ao consenso, o que aqui denominaremos como consenso, serão as posições dos entrevistados que coadunarem, no entanto, sabedores de que em análises haverá dissensos, estes serão apresentados no texto para que haja a compreensão do fenômeno.

O processo de entrevistas transcorreu de maneira bastante dinâmica, uma vez que pesquisador e os atores sociais envolvidos podiam refletir sobre as observações durante o diálogo, sobre esta maneira diferenciada de desenvolver entrevistas Oliveira (2014, p. 133) assevera que “após cada entrevista realizada, era estabelecido um diálogo direto com o entrevistado, fazendo-se comentários entre o entrevistado anterior [...] a fim de minimizar a subjetividade do pesquisador e facilitar a elaboração da síntese”.

Segundo Oliveira (2014, p. 133), “como esta técnica não tem nenhum esquema fechado segundo Guba e Lincoln, nós a utilizamos fazendo algumas adaptações a realidade”, em nosso caso não propiciamos momentos coletivos para a discussão das entrevistas, estas foram sendo realizadas entre entrevistador e entrevistados durante o processo individual das entrevistas. Sobre as entrevistas e suas respectivas gravações, Oliveira (2014, p. 133) recomenda que se elabore um roteiro de entrevista e que,

para cada pessoa selecionada, seja aplicada o mesmo roteiro e gravada a fala [...] e jamais o pesquisador deve induzir as respostas”. Neste sentido, embora houvesse um diálogo durante ou após as entrevistas, o professor pesquisador cuidou de em nenhum momento induzir as respostas dos entrevistados.

Embora em outras pesquisas dessa natureza, para além dos entrevistados, houvessem o testemunho de outras pessoas envolvidas no contexto da pesquisa, e até mesmo uma equipe de apoio, em nosso caso por conta do curto tempo estipulado para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os objetivos delineados, optamos por neste primeiro movimento, envolver os professores formadores da área de linguagens, que poderá ser estendida em um outro projeto de pesquisa envolvendo outros atores como demais professores formadores de outras áreas ou mesmo gestores dos centros formativos ou ainda se estender a comunidade escolar com os quais estes profissionais trabalham.

Em alguns momentos retornamos ao campo de pesquisa, considerando que a professora pesquisadora, não se desvinculou deste ambiente, este fato, de modo algum prejudicou a pesquisa, muito pelo contrário, possibilitou o aprofundamento de algumas informações que a priori os pesquisadores não haviam pensado em coletar, mas que durante o desenvolvimento da pesquisa se fizeram necessários, por exemplo, as novas orientações aos professores formadores advindas das mudanças significativas nos documentos orientativos para o desenvolvimento do trabalho destes, ou mesmo outro fator relevante foram, os diversos seletivos pelos quais estes passaram durante o processo do desenvolvimento da pesquisa, quando novos professores formadores ingressaram no CEFAPRO e outros retornaram as escolas.

Para a pesquisa na perspectiva da metodologia interativa, desenvolvemos os seguintes passos em três fases a primeira como delineado por Oliveira (2014, p. 137-138) dedicamo-nos a construção, aplicação, síntese e condensação dos dados e categorias da pesquisa para posterior análise; na segunda fase, dedicamo-nos a construção do perfil dos entrevistados, classificação e categorização dos dados em observação ao marco teórico; na terceira e última fase, fizemos a síntese e análise de forma interativa dos dados em harmonia com o método hermenêutico-dialético, fazendo uma convergência com a revisão de literatura.

1.4 Os atores sociais da pesquisa: professoras formadoras da área de linguagens, informações preliminares

Considerando que, em conformidade com Oliveira (2014, p. 194), a primeira fase da pesquisa, com base no Círculo Hermenêutico Dialético (CHD), deve ser dedicada a construção, identificação, síntese e condensação dos dados das entrevistas, e a segunda fase denominada Análise Hermenêutica Dialética (AHD) é dedicada a elaboração dos perfis, por meio da observação dos participantes, identificação das categorias de análise, condensação dos dados com base no referencial teórico, assim procedemos, conforme ilustra alguns dados relacionados ao perfil dos atores sociais que participaram da pesquisa na tabela abaixo:

Tabela 2 - Perfil dos atores sociais

N	NOME	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TITULAÇÃO MAIOR	ATUAÇÃO/ CEFAPRO (Anos)
01	Dália	35	Licenciatura em Letras	Mestrado em Estudos da Linguagem	12/08
02	Rosa	40	Licenciatura em Letras	Especialização- Língua Portuguesa e Literatura	08/02
03	Tulipa	35	Graduação em Educação Artística	Mestrado em Estudos da Linguagem	12/07
05	Margarida	37	Licenciatura em Letras	Mestrado Profissional em Letras	11/04
05	Camélia	61	Licenciatura-Letras e Pedagogia	Especialização em Psicopedagogia	29/07

Fonte: elaborada pela pesquisadora apêndice 1 perfil do Professor Formador, em 2017.

Os atores sociais selecionados para a pesquisa foram os nove professores formadores, que atuaram em algum momento na formação continuada desenvolvida pela área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop no período delimitado para este estudo.

O número de atores sociais contatados foram de nove pessoas, todavia, nem todos puderam contribuir com a pesquisa. Desta forma, o total de entrevistados de fato foram cinco professoras formadoras, todas do gênero feminino, a observação

dos planejamentos de área de Linguagens neste período, evidencia a presença de um único professor formador do gênero masculino no período formativo de 2012 a 2015, o registro indica que este ficou por um período limitado no centro formativo, motivo pelo qual não foi possível entrevistá-lo, na ocasião da pesquisa.

Vemos na tabela acima a representação de alguns aspectos sobre o perfil das entrevistadas. Salientamos que os nomes das professoras formadoras foram substituídos por nome fictícios de flores.

No quesito faixa etária, quatro das entrevistadas no momento da pesquisa tinha entre 34 a 40 anos de idade, com exceção de uma professora formadora acima desta faixa etária. Os dados mostram que quatro delas possuem graduação e/ou especialização em Letras e Estudos da Linguagem, com exceção de uma que é licenciada em Educação Artística e a outra com especialização em Psicopedagogia. Fato este significativo, posto que todas de alguma forma e em algum momento de sua vida profissional vivenciaram estudos e pesquisas na área de Linguagens, bem como, todas atuaram em algum momento como professoras formadoras na área específica de Linguagens.

Com respeito ao tempo de atuação como docente no estado de Mato Grosso, vemos que o menor tempo é de 08 anos e o maior de 29 anos. Aqui constatamos que quatro professoras formadoras apresentam percentual de tempo de serviço no estado similares, com exceção de uma delas com quase trinta anos de atuação docente. Ao observarmos o tempo de exercício profissional destas como professoras formadoras no CEFAPRO/Sinop vemos que a professora com menor tempo de atuação no magistério foi aproximadamente dois anos e o maior tempo de ofício nesta função fora de oito anos.

Estas informações preliminares sobre as professoras formadoras nos possibilitarão compreender aspectos significativos das entrevistas realizadas com cada uma delas cujas análises estarão no quarto capítulo da pesquisa.

1.5 A utilização do círculo-hermenêutico na pesquisa: alguns desdobramentos

A utilização do Círculo hermenêutico-dialético possibilita-nos inter-relacionar as vozes das cinco professoras formadoras, com as legislações e bases teóricas com as quais subsidiam suas práticas. Observamos, por meio das interpretações de seus depoimentos, consensos e dissensos como professoras formadoras, em contextos semelhantes, porém em períodos de atuação diferenciados.

Para dinamizar e para possibilitar a compreensão dos depoimentos das professoras formadoras, optamos por inserir comentários das pesquisadoras, pautados nas informações do capítulo sobre Políticas Públicas para a Formação Continuada no estado de Mato Grosso. Como delinea o método interativo, a relação entre teoria e análise de dados poderá ser feita por blocos, por unidades, tendo o referencial teórico como aporte:

Inicia-se o processo de análise de dados coletados. Essa análise é feita a partir da teoria já bem fundamentada no marco teórico [...] o processo de análise pode ser realizado por bloco [...] ou por cada unidade de análise, tendo referencial teórico subjacente [...] nesse processo, o pesquisador vai fazendo sua análise, podendo citar ou não pequenos trechos de autores que dão sustentação teórica à pesquisa (OLIVEIRA, 2014, p. 103).

Desta forma, em alguns tópicos trazemos citações ou pequenos trechos de autores, ao passo que em outras as análises estarão subsidiadas de forma implícita, observando para isso as bases legais e epistemológicas que organizam e orientam a formação continuada para a área de Linguagens no estado de Mato Grosso.

Os depoimentos das professoras formadoras apontam aspectos peculiares de sua atuação, contribuições e desafios vivenciados e relatados por elas, o que possibilitará desencadear a análise destas informações que se efetuará de forma dialógica e dialética, o que evidencia consensos e dissensos entre elas.

Assim, o círculo maior da figura representará seus depoimentos, o segundo de fora para dentro a construção teórica com as quais as professoras correlacionam suas práticas formativas, e ao centro os consensos e dissensos relatados em seu fazer formativo.

Vemos que a dialética, neste caso, evidencia-se durante todos os movimentos e reflexões presentes na pesquisa, o que nos possibilita compreender as orientações recebidas pelas professoras formadoras e o desdobramento destas para o desenvolvimento das ações formativas, em conformidade com as concepções epistemológicas e os pressupostos legais com as quais estão em contato.

Este movimento metodológico possibilita, então, a compreensão do fenômeno pelas pesquisadoras. Sobre isso, Oliveira (2014, p. 133) descreve da seguinte forma esse movimento, “a aplicação da técnica do CHD muito nos ajuda no aprofundamento das reflexões coletivas para melhor percepção da realidade estudada [...] como essa técnica não tem nenhum esquema fechado”, segundo Guba e Lincoln (1989, p. 52),

sendo assim, nós a utilizamos com algumas adaptações para a própria realidade e objetivos dessa pesquisa.

Figura 1 - Círculo Hermenêutico Dialético fonte-CHD

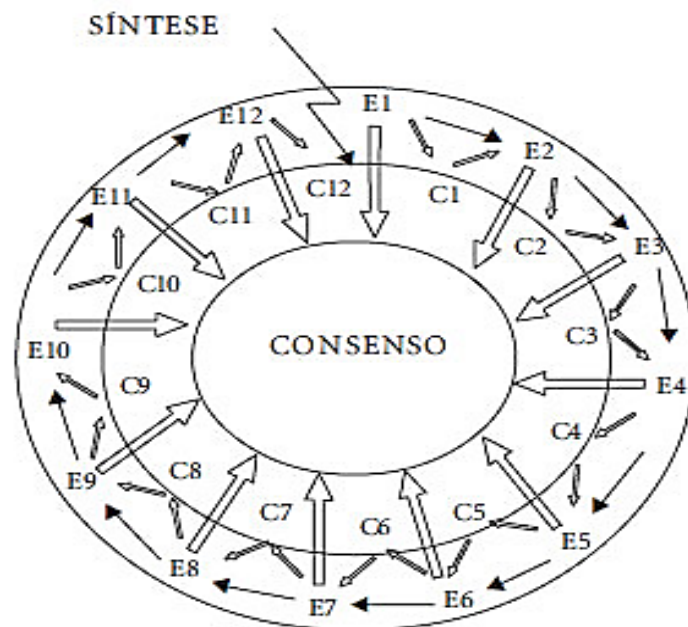


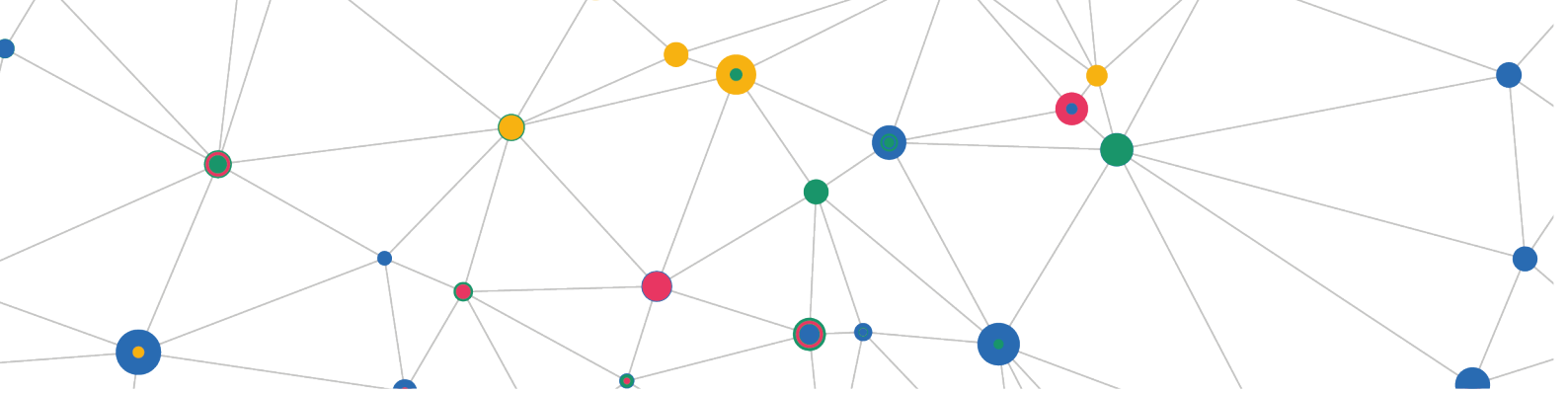
Figura 1. Círculo Hermenêutico Dialético
Procedimento metodológico - E = entrevistado; C = construção teórica.

Fonte: Guba e Lincoln¹²

E = entrevistado; C = construção teórica

Fonte: Guba e Lincoln (1989)

A exemplo do círculo hermenêutico, articulamos nossas análises da seguinte forma, o círculo maior representando a elaboração e a coleta de informações dos atores sociais da pesquisa, em nosso caso cinco professoras formadoras do CEFAPRO Sinop em Mato Grosso. O segundo círculo representa toda construção metodológica e teórica da pesquisa, envolvendo documentos oficiais, bem como, os demais teóricos que dão sustentação ao texto. E o círculo ao centro, neste caso, representa a síntese, os consensos e dissensos nas narrativas dos atores sociais envolvidos na pesquisa, que possibilitam a compreensão do fenômeno em questão.



2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO

CORPO ESPELHO DO UNIVERSO

Pelo poder da palavra
ela pode agora navegar com as nuvens
visitar as estrelas
entrar no corpo dos animais
fluir com a seiva das plantas
investigar a imaginação da matéria, mergulhar no fundo de rios e mares
andar por mundos que há muito deixaram de existir
assentar-se em pirâmides
ouvir corais...
ver os homens trabalhando e amando
ler canções que escreveram
aprender das loucuras do poder
passear pelos espaços da literatura, da arte, da filosofia, dos números
lugares onde seu corpo nunca poderia estar sozinho...
Corpo espelho do universo! Tudo cabe dentro dele!

Rubem Alves

Nossa atenção aqui se volta para as políticas públicas e o desenvolvimento da formação continuada no contexto da área de Linguagens do CEFAPRO/Sinop, período de 2012 a 2017, por meio da análise de documentos, orientativos e demais registros. Abarcamos, assim, o percurso formativo percorrido pelos professores formadores, as influências e as transformações ocorridas na Política Pública de Educação e Formação no País e no Estado de Mato Grosso, neste período, bem como a repercussão delas na atuação destes profissionais.

Souza (2006) elenca uma gama de autores que possibilitam conceituar políticas públicas, embora reconheçamos que este é um fenômeno amplo e com dimensões abrangentes. Vejamos algumas definições e alguns autores citados por Souza, em busca da definição do termo políticas públicas. Ela traz o pensamento de Mead (1995) quando define política pública como “campo do estudo da política que analisa o governo a luz de grandes questões públicas”. Neste texto, em específico, nossa questão principal tem a ver com os movimentos de formação continuada institucionalizados pela SEDUC.

Outra definição sobre o tema feita por Easton (1965) delinea Política Pública como “sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente”. Desta feita, pretendemos compreender quais as formulações de políticas voltadas para a formação continuada sustentam as práticas formativas, quais os resultados destas e em que ambiente ela se consolida.

Souza (2006, p. 26) assevera que “pode-se então resumir política pública como o campo do conhecimento que busca ao mesmo tempo, colocar o governo em ação”. Este movimento possui algumas características e alguns elementos, que favorecem seu reconhecimento aos quais são:

A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz [...] a política pública envolve vários atores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais também são importantes [...] a política pública é abrangente e não se limita a regras [...] a política pública é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados [...] a política pública, embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo. (SOUZA, 2006, p. 26).

Com base nesses fatores, compreendemos que o fenômeno política pública da qual falamos, envolve diretamente a formação docente, especificamente, a formação continuada destes na contemporaneidade, cujos atores sociais, envolvem profissionais da educação em diversos contextos, como por exemplo, os profissionais que atuam no órgão central (SEDUC), os professores formadores que atuam no CEFAPRO, os profissionais na escola, aos quais diretamente são o público a ser alcançado pelas políticas de formação continuada. Esta é uma ação abrangente e intencional com objetivos pré-estabelecidos e institucionalizados, que poderão ser alcançados a médio e longo prazo.

No contexto educacional do Brasil em fins da década de 1970 e início da década de 1980, com o fim do regime militar no Brasil, educadores de diversas áreas do conhecimento passaram a discutir e refletir questões sobre o ensino de forma mais ampla e democrática, favorecidos pela nova constituição federal.

Em 1988, com a promulgação da constituição federal, surgem muitas discussões e inovações educacionais, que conduzirão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 com princípios e orientações de uma educação para todos. Esta, em seu Art. 3º orienta que o ensino seja ministrado com base em diferentes princípios, dentre eles, a valorização do profissional da educação escolar, sendo que no Art. 61 preconiza que a formação dos profissionais da educação se desenvolva de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, tendo como um de seus fundamentos a associação entre teorias e práticas, inclusive, mediante a capacitação em serviço.

Um significativo aspecto está descrito no artigo da LDB 9.394/96 no que diz respeito à formação continuada está descrito no Art. 67 com o seguinte pressuposto:

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 o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

No estado de Mato Grosso, a Lei Complementar Nº 206/2014/CEE/MT, em seu Art. 3º, orienta que a carreira dos profissionais da Educação Básica se desenvolverá em conformidade com a lei complementar nº 49/CEE/MT, Art. 3º, tendo como princípio a valorização dos profissionais da educação; e no Art. 108, assevera que o estado promoverá a valorização dos profissionais da Educação Básica, assegurando-lhes aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive, com licença remunerada periódica para esse fim, bem como, hora-atividade, compreendida como o período reservado a estudos, planejamento, preparação de aulas e avaliação, incluídas na jornada de trabalho de todos os professores.

As bases legais que asseguram a formação continuada dos profissionais da educação são contundentes, no sentido de garantir este direito. Aqui mencionamos algumas bases legais, havendo outras mais que organizam e orientam o desenvolvimento da formação continuada, como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, a Lei Complementar nº 050/CEE/96/MT,

a Lei complementar nº 206/04/CEE/MT, a Lei Complementar nº 49/ 98/CEE/MT, e o Decreto nº 1.395/2008/SUFP/SEDUC/MT. Todas estas leis sustentam o direito de os profissionais da educação continuarem sua formação e sua atualização em serviço por meio da formação continuada.

É neste contexto de direitos e necessidades que surge, em Mato Grosso, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (os CEFAPROs), atrelados à Secretaria de Estado de Educação e orientados pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, pautados pelas Leis acima, buscando desenvolver ações formativas já há alguns anos, como descrevemos mais adiante.

O contexto educacional em pleno século XXI, evidencia fenômenos que se constituem desafios desde outrora, não só para a área de Linguagens, mas para as demais áreas educacionais. Considerando que são muitas as questões que envolvem a educação, aqui nosso olhar volta-se para alguns aspectos relacionados aos desafios e aos caminhos percorridos pela formação continuada na última década, mais especificamente no contexto da formação continuada desenvolvida em serviço e orientada por uma política pública institucionalizada no estado de Mato Grosso.

Um dos fortes apelos à formação continuada em serviço, segundo Imbernón (2011, p. 7), objetiva oferecer aos educadores uma formação com características diferenciadas das do século XIX e XX, com características, centralista, transmissora, selecionadora, individualista, inteiramente obsoleta [...] em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidaria, integradora, com inúmeros avanços tecnológicos que envolvem as esferas sociais. Desta forma, independentemente do nível educacional ou de sua modalidade, evidencia-se a necessidade e o empenho dos educadores no sentido de resignificar suas práticas não esporadicamente, mas de forma processual e contínua, contemplando, assim, as inúmeras inovações diretamente ligadas à educação.

Com isso, a formação continuada passa a ter o desafiador papel de ofertar subsídios a estes educadores com constantes necessidades formativas e que buscam, como diz Imbernón (2011, p.8), “um caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário [...] onde a instituição educacional deixa de ser um lugar em que se reproduz o conhecimento [...] para assumir a manifestação da vida em toda sua complexidade”. Se o ato de educar demanda uma nova postura e posicionamento, todos os que trabalham com educação são desafiados a buscar condições para isso. Em conformidade com isso, Imbernón assevera que:

A formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza[...] a formação também servirá de estímulo crítico ao constatar as enormes contradições da profissão e tentar trazer elementos de superação de situações que se arrastam a tanto tempo[...] isso implica em ruptura de tradições, inércias e ideologias impostas, formar professor na mudança e para a mudança. (IMBERNÓN, 2011, p. 15).

Desta forma, não há como ignorar os inúmeros e diferentes desafios que os profissionais que trabalham com educação enfrentam em seu cotidiano, em diversos aspectos, desde a formulação das políticas públicas até sua implementação. Este fenômeno nos motiva a buscar compreender como o processo formativo ocorre, especificamente como as políticas públicas para a área de linguagens são trabalhadas no contexto do CEFAPRO, a fim de compreender, também, os principais desafios enfrentados pelos que diretamente estão empenhados em desenvolvê-las.

Os apontamentos aqui delineados possibilitarão uma reflexão sobre este complexo processo: ação-docente-formação-continuada-ação-docente. Faremos uma imersão no processo que envolve formação continuada em serviço e ação docente. Nos próximos tópicos, nos empenhamos em compreender especificamente sobre as questões relacionadas a atuação e formação continuada em serviço desenvolvida pelos centros formativos em Mato Grosso, observando suas bases teóricas, suas orientações documentais, as diferentes ações formativas que os professores formadores da área de Linguagens desenvolvem.

2.1 A constituição dos centros de formação e os profissionais da educação básica: algumas nuances

O que denominamos como Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROs), surge em 1997. Uma obra publicada em Mato Grosso em 1998 pela SEDUC, denominada “Centro de Formação e Atualização do Professor”, explicita que, com fins de reconstruir as políticas educacionais do estado, decorrentes das exigências da LDB 9.394/96, em sua gênese propunham uma nova postura educacional, com vistas a auxiliar os professores da rede pública de ensino a refletir sobre sua prática.

Vemos que neste primeiro momento, estes centros objetivavam a capacitação de professores, para que estes desenvolvessem uma cultura, prático-reflexiva no exercício docente. Sobre sua criação e implantação o documento assevera que:

A criação e implantação de Centros de Formação e Atualização do professor, em cidades-polo do Estado de Mato Grosso, proposta que apresentamos, traz em seu bojo ações que contemplam as discussões ocorridas até o momento, e está aberta às contribuições acerca do tema “formação de professores” (MATO GROSSO 1998, p. 3).

As primeiras orientações oriundas da SEDUC apresentadas a estes Centros, conforme Mato Grosso (1998, p. 5), dão conta de que a formação de professores teria nestes centros formativos subsídios para aperfeiçoamento e formações em serviço. O documento elenca alguns aspectos a serem discutidos e trabalhados por estes centros, como por exemplo, como se daria a formação de professores em Mato Grosso, como se organizaria o currículo e a formação dos professores, quais os critérios para a implantação destes centros formativos, quais as condições de ingresso para atuação dos profissionais, como a SEDUC conduziria estes centros, dentre outros.

Neste mesmo documento, a necessidade de formação continuada de professores é justificada por, pelo menos, dois pontos principais: o compromisso com uma educação de qualidade num estado onde havia a incidência de diversos professores leigos, e a outra justificativa relaciona-se a própria determinação da LDB nº 9.394/96, que exigia de todos os estados da federação ações emergenciais num prazo de, no máximo, 05 (cinco) anos. Estas justificativas aparecem no documento assim descritas:

Com um quadro preocupante de aproximadamente 2.600 professores leigos atuando no sistema, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso tem direcionado especial atenção ao problema, através do Projeto Geração, cujo programa, sob a forma de suplência, possibilita a formação do professor em regime de férias... foi necessário firmar convênios com Instituições Públicas de Ensino Superior para cada etapa do programa... apresentando resultados positivos devido a metodologia com a qual se operacionaliza (MATO GROSSO, 1998, p. 8).

Com estes pressupostos em pauta, os propositores de políticas públicas davam-se conta da necessidade de criarem estratégias urgentes para que estes profissionais em serviço continuassem seu processo de formação e sua atualização. Outro pressuposto

para a criação destes centros formativos, segundo Mato Grosso (1998, p. 10-11), fora a ampliação de investimentos na formação de professores com atuação no ensino fundamental. Segundo o mesmo documento, o maior desafio para estes centros seria o de equacionar e combinar dois fatores, formar o cidadão para o pleno exercício da cidadania, bem como para o mercado de trabalho.

Desta forma, estes centros trazem em seu bojo uma proposta curricular cujo eixo central deveria ser a pesquisa entrelaçando história, conhecimento científico e mundo do trabalho, elementos constitutivos de uma nova prática docente. Nesse entendimento, no que diz respeito ao termo “formação continuada”, delineia que deve ser entendida como *um continuum* que permeia uma política de trabalho duradoura e, portanto, impossível de se estabelecer em curto espaço de tempo” (MATO GROSSO, 1998, p. 15).

Percebe-se, no decorrer do tempo, que muitos dos primeiros elementos que originaram a criação destes centros foram sendo reformulados transformando-se no decorrer do tempo. Notamos que alguns objetivos foram sendo acrescentados e outros deixaram de existir, flexionando, assim, os objetivos das atividades formativas que, em princípio, eram respaldar a formação inicial do professor em serviço, passando a ser, na contemporaneidade, subsídio para suas ações pedagógicas, uma vez que a grande maioria destes professores já concluíram suas licenciaturas e demais graduações.

O documento passa, ainda, a fazer menção a outros profissionais da educação que também seriam atendidos em sua formação por estes centros. Diz respeito a formação dos profissionais como técnicos e apoio que atuam nas instituições educativas do estado. O documento da SEDUC (MATO GROSSO, 2010d, p. 13) assevera que “autorizados pela resolução nº 164/99-CEE/MT, com base no parecer nº 429/99 CEE/MT, os cursos a estes profissionais resultaram na certificação de 6.651 funcionários no período de 1998 a 2005” ainda denominado como, Arara-Azul e amparado pela Lei complementar nº 50/98, que dispões sobre a carreira dos profissionais da Educação Básica, programa que depois fora reformulado pelo Governo Federal e, atualmente é denominado PROFUNCIONÁRIO, com turmas em exercício até o corrente ano.

Amparados na Lei 12.014, que altera o artigo 61 da LDB/96, em Mato Grosso há o reconhecimento dos funcionários das escolas como profissionais da educação, em que passam a assumir o papel de educadores. Assim sendo, todos os profissionais que atuam nas escolas passam a ser considerados educadores. Aqui percebemos uma evolução no projeto de formação continuada intuído pela SEDUC-MT; anteriormente denominado “Sala de Professor” com a inclusão de todos os profissionais na formação

continuada, a partir de 2010 passa a ser denominado “Sala de Educador”, expandindo, assim, a formação continuada a todos os educadores do estado (SANTOS *et al.*, 2012).

Segundo o documento da SEDUC (MATO GROSSO, 2010 d, p. 16), “o processo permanente de desenvolvimento profissional é um direito que envolve, a formação inicial e continuada, concebidas como partes integrantes do exercício profissional”. O documento descreve o esforço dos órgãos governamentais, no sentido de garantir a formação superior a todos os profissionais do magistério. Em seguida, delinea como deve ser entendida a formação continuada no Estado de Mato Grosso:

A formação continuada deve ser entendida como todo o processo formativo que ocorre depois da formação inicial, seja em nível médio ou superior... cursos de pós graduação (especialização, mestrado e doutorado) também são considerados etapas da formação continuada, e devem ser incentivados...para os profissionais lotados nas unidades desconcentradas dos CEFAPROs, este tipo de formação deve preferencialmente atender as grandes demandas do sistema... em se tratando especificamente da formação continuada em serviço...devem os profissionais terem a oportunidade de refletir sobre sua atuação educativa, promover atualização e aprofundar seus conhecimentos (MATO GROSSO, 2010 d, p. 16-17).

Com essa compreensão, a formação dos educadores deverá ser um processo permanente, contínuo e, como preveem as políticas de formação do estado, articulada a jornada de trabalho dos educadores. Desta forma, observamos que os CEFAPROs, localizados em 15 cidades estrategicamente escolhidas, têm como objetivos:

Garantir melhores condições para a realização do seu trabalho e buscar continuamente aprendizagens significativas para si e para os alunos, os CEFAPROs tomam a prática da escola e suas necessidades formativas como referência para atuação, articulando a formação inicial com o desenvolvimento profissional, visando favorecer a relação entre o desenvolvimento da escola e dos que nela atuam. Com o apoio do CEFAPRO de cada Polo, a escola pode elaborar e executar o seu próprio projeto de formação continuada, num processo de construção coletiva (MATO GROSSO, 2010d, p. 19).

Vemos assim, o enorme desafio posto aos CEFAPROs. Para além dos já citados, há o desafio das inter-relações institucionais, ou as inter-relações para o desenvolvimento de ações formativas para além da rede estadual de educação, cujos profissionais também necessitam de formação continuada. Considerando que cada educador tem

suas necessidades formativas, não há uma única fórmula que dê conta de resolver todos os desafios de todos os educadores de uma só vez. Neste rumo, Imbernón (2011, p. 17) assevera que “na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto soluções para todos. Há situações problemáticas em um determinado contexto [...] assim a formação deve consistir no estudo de situações práticas e reais”. Certamente, interagir com cada contexto, com cada peculiaridade, com cada necessidade formativa é tarefa desafiadora para a formação continuada.

Dada a complexidade que envolve a ação educativa demandando adaptabilidade a diferentes contextos, acreditamos no potencial da formação permanente dos profissionais da educação, no entendimento de que esta ação lhes possibilitará desenvolver habilidades e estratégias diversificadas, por intermédio de pesquisas e ações colaborativas para desvendar situações-problema que são de ordem coletiva, impossibilitando que estas se resolvam de forma individualizada. Imbernón delinea alguns pilares como base de sustentação para formação permanente, as quais são:

Aprender continuamente de forma colaborativa, participativa [...] ligar os conhecimentos derivados da socialização com novas informações em um processo coerente de formação [...] aprender mediante a reflexão individual e coletiva, ou seja partir da prática do professor realizar um processo de prática teórica [...] aprender em um ambiente formativo de colaboração e de interação social [...] elaborar projetos de trabalho e vinculá-lo à formação mediante estratégias de pesquisa-ação (IMBERNÓN, 2011, p. 73).

Vemos acima pressupostos aos quais perpassam as atividades formativas contínuas, exigindo do professor formador – quem diretamente está envolvido nesta ação – um trabalho articulado, colaborativo e que alcance as reais necessidades formativas dos profissionais com os quais atuam, tarefa desafiadora para os centros formativos do estado.

Assim, evidencia-se a importante função que os CEFAPROs desempenham desde sua origem até a atualidade, pois estes atuam diretamente em mais de 700 (setecentas) escolas e indiretamente em muitas outras. E se olharmos para o contexto do CEFAPRO/Sinop, que, atualmente, orienta mais de 58 escolas diretamente, e muitas outras indiretamente, reconhecemos sua importância e necessidade. É o que abordamos no próximo tópico.

2.2 O contexto formativo do CEFAPRO: peculiaridades do polo formativo de Sinop

Em conformidade com o breve histórico descrito pelo Projeto Político Pedagógico do CEFAPRO de Sinop (PPDC-2012), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, com a finalidade de cumprir os pressupostos da LDB 9.394/96, bem como, objetivando resolver questões sobre a qualificação profissional em serviço, cria e institucionaliza os primeiros Centros de Formação de Professores em Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, por meio do Decreto nº 2.007 de 29 de dezembro de 1997. Esta primeira experiência possibilitou que, em 1998, outros Centros fossem criados, agora mais sete CEFAPROs, regulamentados pelo Decreto 2.319 de 08/06/98, em Cáceres, Juína, Alta Floresta, São Félix do Araguaia, Barra do Garças, Matupá e Sinop. Como alguns polos eram muito extensos, foram criados outros dois centros em 22/04/99, através do Decreto 053/99, os CEFAPROs de Juara e Confresa.

Para organizar as ações pedagógicas e administrativas destes Centros, em 1998 foram publicados alguns documentos como: Portaria 02/98, D.O. de 26/01/98 – Dispõe sobre a Estrutura Administrativa e Pedagógica dos CEFAPRO; Portaria 041/98, D.O. de 07/08/98, dispõe sobre o repasse financeiro aos CEFAPROs, sua aplicação e prestação de contas, dentre outros que foram surgindo para conduzir a legalidade destes centros formativos.

É neste contexto que surge o CEFAPRO de Sinop, criado a partir do Decreto n. 53 de 22/03/1999, DOEM/MT n. 22.604, p. 1. Iniciando seus trabalhos, primeiramente em uma sala no prédio da Assessoria Pedagógica de Sinop e, a partir de 2001, transfere-se para o endereço: Rua dos Lírios, n. 460-A, em que se encontra ainda hoje, em 2018, oferecendo aos profissionais da Educação Básica formação continuada, tendo em suas primeiras experiências formativas o atendimento a cerca de 2.400 professores da rede pública estadual de ensino.

A organização administrativa do CEFAPRO de Sinop, a priori classificado como porte médio, segundo Decreto n. 1.395, datado de 16/06/2008, por atender uma jurisdição de 43 (quarenta e três) unidades escolares da rede estadual, passa a atender no ano de 2012 a 53 (cinquenta e três) e, atualmente, a 58 escolas. Tem sua organização e composição formada por equipe gestora: direção, conselho deliberativo, coordenação de formação continuada, secretaria, técnicos administrativos (TAE) e apoio administrativo (AAE).

A equipe pedagógica é formada por coordenação de formação e professores formadores, profissionais efetivos da rede estadual de educação que ingressam

nestes centros por seletivos, com durabilidade de dois anos, com possibilidade de se estenderem para mais dois, mediante avaliação ou outro seletivo conforme deliberação da Superintendência de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (SUFP/SEDUC/MT).

Tanto as ações da equipe gestora, quanto as ações formativas desenvolvidas pelos professores formadores, são orientadas pela SUFP/SEDUC, em consonância com os pressupostos da Lei estadual 7040/98, Decreto 1395/2008 e portarias regulamentadas em diário oficial, com validade para cada ano. Essas portarias, publicadas anualmente, determinam foco de atuação, organização, vagas e duração dos seletivos para a atuação no CEFAPRO.

Dessa forma, o quadro de professores formadores do CEFAPRO/Sinop, bem como dos demais centros formativos do estado, tem passado por significativas transformações. Como já mencionado anteriormente, o ingresso dos profissionais que atuam nos CEFAPROs ocorre por meio de seletivos. Assim, estes poderão regressar as suas unidades escolares ao final do tempo estipulado pelos seletivos. Ao assumirem as atividades nos CEFAPROs, outro profissional atua temporariamente em seu lugar na escola. Encerrando o período do seletivo, ou por outras razões, ou a qualquer momento estes profissionais poderão regressar as escolas, onde têm sua estabilidade por concurso público.

2.2.1 Panorama das ações formativas na área de linguagens no decorrer do tempo: a compreensão do professor formador sobre a sua função

Em cada ano letivo, os profissionais que atuam nos CEFAPROs atualizam o Projeto Pedagógico (PPDC). Para além do plano geral da instituição é orientado pela SUFP/SEDUC que as diferentes áreas de formação organizem seus planejamentos. Neste texto, destacamos alguns aspectos formativos desenvolvidos pela área de Linguagens nos últimos cinco anos (2012 a 2017).

O trabalho formativo desenvolvido pela área de Linguagens tem suas bases teóricas na concepção-sócio-histórica-cultural de Vygotsky (1984). Concepção esta que possibilita uma aproximação, um diálogo entre as necessidades formativas da escola e o desenvolvimento das ações formativas dos e nos CEFAPROs, sobre isso, Nóvoa (2009 p. 9) “advoga uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores”. E é neste movimento

de formação-ação-reflexão, no contexto de atuação dos docentes, que ocorrem os processos formativos dos CEFAPROs.

Com essa mesma compreensão, Imbernón (2011) descreve que a “formação centrada na escola”, ou seja, a partir das necessidades advindas de cada contexto escolar, tem características próprias que envolvem diferentes estratégias, diferentes técnicas, diferentes procedimentos, dentre outros:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que estas respondam as necessidades da escola [...] não é apenas uma formação com um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças [...] a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre professores (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Nessa perspectiva, vemos que o trabalho formativo é deveras desafiador, pois exige empenho e articulação entre as demandas dos professores da escola e as atividades desenvolvidas pelos professores formadores. Encontrar meios para que haja esta articulação é papel dos centros formativos e do professor formador, que deverá ter, segundo Imbernón (2011, p. 86), os seguintes pressupostos:

A escola como unidade básica de mudança, desenvolvimento e melhoria [...] reconstrução da cultura escolar como objetivo não apenas final, mas também de processo [...] aposta em novos valores como [...] interdependência, abertura profissional, a comunicação, ato educativo público, colaboração, autonomia, crítica colaborativa como filosofia de trabalho [...] processos de participação, envolvimento, apropriação e pertença [...] reconhecimento do poder e capacidade dos professores dentre outros.

Para Imbernón (2011, p. 86-87), a formação a partir da instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e formação”. Segundo o mesmo autor, o professor é sujeito, não objeto, partindo da premissa de que o profissional da educação possui sua própria epistemologia e conhecimento provenientes de uma prática, necessitando assim, de um currículo de formação com características como criação de atitudes, valorização e respeito em relação as aspirações e necessidades dos participantes. Em conformidade com isso, delineamos a seguir algumas ações realizadas pelo CEFAPRO/Sinop, provenientes dos planos de formação dos professores

da área de linguagens que estão presentes em seus PPDCs e abrangem os anos de 2012 a 2017. Nestes documentos estão descritas as ações formativas para área de Linguagens e orienta as atividades coletivas e individuais a serem implementadas pelos professores formadores.

Começamos pelo ano de 2012, ano em que fora publicado o edital n. 004/2012 para seleção de professores formadores. No entanto, para o CEFAPRO/Sinop fora ofertada apenas 01 vaga para a área, considerando que o quadro de professores formadores em Linguagens era suficiente em relação ao número de escolas, na época constituído de 07 (sete) formadores das diferentes disciplinas da área (Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, Educação Física e Arte), bem como a colaboração de outras três professoras também com formação em Letras, atuando a partir de sua área, nas especificidades de educação do campo, educação especial e em tecnologia educacional.

Dentre as ações coletivas desenvolvidas pelas professoras formadoras, estavam as orientações descritas no Orientativo Sala de Educador para o ano de 2012, publicada em 12 de dezembro de 2012, especificando que:

Para o fortalecimento do projeto Sala de Educador na escola, a SEDUC/SUFP conta com os formadores dos CEFAPROs que tem como papel principal o de implementar, orientar, aprovar, intervir, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas Unidades Escolares contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem em toda educação básica. (MATO GROSSO, 2012a, p. 4).

E neste entendimento o plano de ação dos formadores da área de Linguagens para o ano de 2012, consta uma diversidade de ações, dentre elas: formações e orientações aos projetos “Sala de Educador das Escolas”, bem como, formações pontuais envolvendo as Orientações Curriculares para o estado de Mato Grosso, e demais ações formativas advindas de programas do governo federal, como, por exemplo, o programa “Olimpíada de Língua Portuguesa”, e a participação destes professores formadores em grupos de estudos interinstitucionais como, por exemplo, o Grupo de Estudos em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS/UNEMAT/CNPq)⁴ e um outro grupo de pesquisa, instituído pelo próprio CEFAPRO, denominado Intervenção Ambiental na Escola. A inserção nestes e em outros projetos possibilitaram a participação dos formadores em **vários eventos científicos** promovidos por diversas instituições educativas, bem como multiplicação destas experiências em eventos

⁴ Para conhecer as ações do GEPLIAS acesse: <http://sinop.unemat.br/gp/geplias/index.php>

organizados e oferecidos pelas instituições parceiras e/ou pela própria SEDUC-MT.

No ano de 2013, um novo edital fora aberto para selecionar profissionais para os CEFAPROs. Para o CEFAPRO/Sinop as vagas disponíveis foram apenas para gestores, em que duas professoras formadoras da área de Linguagens fizeram o seletivo e foram aprovadas. No mesmo ano, uma professora formadora desta área fez o seletivo para a assessoria pedagógica sendo aprovada, diminuindo, assim, o número de professores formadores para atuar na formação da área de Linguagens.

Mesmo com um número reduzido de profissionais, em 2013 os professores formadores realizaram acompanhamento e orientações aos projetos “Sala de Educador das Escolas”, formações diversas com base nas Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, desenvolveram alguns programas do governo federal, como por exemplo, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, ALFABELETRAR, EMIEP, EDUCOMUNICAÇÃO e demais formações pontuais em parceria com UFMT/Sinop, como o intitulado Trilhas Campesinas, bem como participação em grupos de estudos em parceria com universidades como a UNEMAT por exemplo com a constituição do grupo de estudos interinstitucional denominado GEPLIAS, dentre outros. Para além disso, houve participações e multiplicações de formações pontuais ofertados pela SEDUC-MT. Em conformidade com o orientativo instituído em 2013, o trabalho a ser desenvolvido sistematicamente nas escolas não diferia muito do ano de 2012, o documento orientava que:

A Sala do Educador, como política de formação dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, aponta para um processo de formação que preconiza partilhar, discutir e refletir sobre as ações educativas. Traz como principal objetivo fortalecer a escola como lócus de formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas. Nesta perspectiva, a formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação. De acordo com a política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso (MATO GROSSO, 2013 b, p. 2).

O fragmento acima descreve, assim, a concepção a ser trabalhada pelas áreas de conhecimento, cujo objetivo destes estudos era fortalecer a qualidade social da educação. O que podemos observar nas atividades diversas elencadas e desenvolvidas por esta área acima descrita.

No ano de 2014, em conformidade com o plano de ação dos formadores, apresentado ao CEFAPRO, observamos que o quadro de formadores continua incompleto, não havia profissionais para todas as disciplinas da área. Constatamos também que o plano de ação apresentado pelos professores formadores da área de Linguagens em serviço neste ano, não foi muito diferente dos anteriores, seguindo com o acompanhamento e orientações aos projetos “Sala de Educador das Escolas”, formações sobre as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, desenvolvimento de programas do governo federal, como Olimpíada de Língua Portuguesa, Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Inovador, Pacto para o Fortalecimento do Ensino Médio, formações pontuais em parceria com UFMT/Sinop, Trilhas Campestres e a participação em grupos de estudos e desenvolvimento de pesquisas em parceria com universidades, como o MULTFOR⁵, desenvolvidos pela UNEMAT, e demais parcerias com outras instituições de ensino e pesquisa, havendo também a participação e multiplicação de formações pontuais ofertadas pela SEDUC-MT. Neste ano, mais uma formadora se afastou, desta vez para o processo de qualificação. Observa-se que no texto do orientativo 2014, para a formação continuada na escola, doravante denominado “Sala de Educador”, delineia que:

A formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos sócio históricos culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortaleçam a busca por uma qualidade social da educação (MATO GROSSO, 2014c, p. 1).

No ano de 2015, o número de formadores da área continua o mesmo do ano anterior, no entanto percebe-se uma intensificação nas ações formativas, no que diz respeito às ações de intervenções pedagógicas. Para além do acompanhamento e desenvolvimento de formações aos “Projetos Sala de Educador”, instaura-se outros projetos criados pelo próprio CEFAPRO-Sinop, como, por exemplo, o Sala de Gestores, formações pontuais em cidades estratégicas com foco na Intervenção Pedagógica, e a continuidade do projeto interinstitucional com as demais instituições educativas do município, continuando as participações em grupos de estudo e pesquisa interinstitucionais como o projeto MULTFOR com a UNEMAT, dentre outros. Continuando, também, o desenvolvimento de programas do governo federal. Em 2015, o orientativo traz o seguinte objetivo para a formação continuada a ser desenvolvida nas escolas:

⁵ Projeto de pesquisa interinstitucional intitulado Multiletramentos e tecnologia: formação e práticas docentes, desenvolvido com fomento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), desde 2013.

O compromisso com a melhoria da prática docente para a garantia do “direito de aprender” é responsabilidade de todos que respondem pela educação pública de Mato Grosso. Ao CEFAPRO compete a autonomia para intervir no processo, orientando, assessorando e acompanhando os profissionais das escolas nos desafios diagnosticados. Aos gestores escolares com a sua equipe de profissionais cabe fortalecer a relação com o CEFAPRO, solicitando orientação e buscando, nos encontros formativos do, Sala do Educador e em outros que se fizerem necessários, o cumprimento do planejamento coletivamente elaborado. Aos assessores pedagógicos atribui-se a necessidade de incentivar a parceria CEFAPRO/escola pela melhoria dos índices de proficiência dos alunos. (MATO GROSSO, 2015, p. 15).

Em conformidade com esse excerto, a formação continuada em 2015, teria o compromisso por meio do então denominado “projeto sala de educador”, não só com a melhoria da prática docente, mas diretamente com processo ensino-aprendizagem. Orientando os envolvidos a diagnosticar os desafios de aprendizagem dos estudantes. Neste orientativo, fica explicitado o alicerce que sustentará a formação continuada neste ano no estado, ou seja, seu principal foco, aqui descrito como sendo a melhoria dos índices de proficiência dos estudantes, ficando claro assim, que a formação estará correlacionada diretamente as intervenções pedagógicas dos educadores. A formação continuada descrita em orientativos anteriores preconizavam, ação-reflexão-ação, mas ficava a critério de cada escola direcionar seus estudos para a prática, algumas o faziam em algumas áreas ou disciplinas, e outras realizavam esporadicamente estas intervenções, no entanto, este orientativo atrela a formação continuada a intervenção em todos os campos de atuação das instituições escolares. Sendo este um diferencial deste orientativo em relação aos de anos anteriores.

Na observação dos planos de ação para o ano de 2016, verificamos que o quadro de formadores continua reduzido, tendo no segundo semestre a inclusão de uma única professora formadora por seletivo e o remanejamento de outras duas formadoras advindas das áreas de tecnologia educacional e da educação especial, ambas formadas em Letras. Este ano foi atípico para os CEFAPROs, pois grandes transformações ocorreram nas orientações advindas da SEDUC/SUFP com a implementação de um novo modelo de estudos nas escolas e CEFAPROs e realização de avaliação da aprendizagem. A orientação, então, fora para que os formadores intensificassem seus estudos no CEFAPRO, e não realizassem o acompanhamento nas escolas.

Assim, em 2016, tanto as escolas quanto os CEFAPROs não desenvolveram as ações como em anos anteriores. Os motivos pelos quais estas mudanças ocorreram foram muitos, um deles fora que a superintendência de formação entendia que precisaria de um diagnóstico mais contundente das necessidades formativas e somente após este diagnóstico, feito pela própria SEDUC/SUFP, seriam desenvolvidas estratégias formativas. Neste sentido, uma equipe de gestores pesquisadores, viajaram aos 15 polos dos CEFAPROs, para diagnosticar os avanços e os desafios da formação continuada no estado, considerando que há mais de uma década estes centros atuam junto as escolas do estado, necessitando de uma avaliação sistemática mais aprofundada sobre a real situação dos centros formativos e o desenvolvimento de suas ações junto as escolas. Neste ano, o projeto de formação dos professores passa a denominar-se, Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), e para os demais profissionais técnicos e apoio denomina-se, Projeto de Formação para Técnicos e Apoio Educacionais (PROFTAE), ambos com orientações de estudos, bibliografias e metodologias advindas diretamente da SEDUC/SUFP.

Segundo informações da SEDUC/SUFP, este novo direcionamento na formação, partia de observações realizadas pela equipe de gestores da SUFP recentemente aos 15 CEFAPROs do estado, argumentando que este movimento possibilitaria o redimensionamento e a reorganização dos Centros Formativos e seus desdobramentos junto as escolas de cada polo.

A partir desse entendimento, todos os Centros receberam o Orientativo denominado Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), respaldados pela portaria nº 161/2016, publicada no diário oficial de 15 de abril de 2016, sob o nº 26.758 de 14 de abril de 2016 e, em seguida, retificado pela portaria 322/2016, expedida em 16 de setembro e publicada em 23 de setembro no diário oficial nº 26.868 do mesmo mês.

Observa-se que nos anos de 2012 a 2014, as atividades formativas nas escolas seguem orientativos com foco na necessidade formativa dos educadores de forma generalizada, no entanto em 2015, o orientativo especifica a necessidade de se compreender melhor a transposição didática, orientando que se observe as avaliações sistêmicas e a proficiência dos estudantes como diagnóstico para elaboração de cada projeto. O intuito é que se intensifique o movimento ação- reflexão-ação, delineado por Donald Schön (2000). Sendo intensificado os estudos sobre esse conceito tanto nos centros formativos, quanto nas escolas. Essa dinâmica de formação acontece no ano de 2016, não regida por um orientativo como em anos anteriores, mas sob a

instituição da portaria 161/2016 e subsequente sua alteração pela portaria 322/2016, que descrevemos acima, resultando numa dinâmica diferenciada de estudos internos tanto no CEFAPRO, quanto nas escolas.

Como o exposto acima, neste ano, diferente dos anteriores, instituiu-se um período de estudos internos para os professores formadores dos CEFAPROs, orientados diretamente pela SUFP/SEDUC, por meio da portaria 161/2016, esta mesma sistemática fora estabelecida para todas as escolas do estado que receberam da própria SUFP/SEDUC, sugestões de bibliografias e metodologias para estudo. Desta forma, CEFAPRO e escolas agora são orientados a desenvolver estudos e intervenções em suas instituições com instruções vindas diretamente da SEDUC/SUFP, como vemos no excerto abaixo:

A reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPEMT) e do Programa de Gestão para Resultados em Educação, dentre outros, está sendo determinante para as orientações relativas à elaboração e efetivação do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica - PEIP, o qual se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2016a, p. 1).

As orientações de estudos e atuações aos CEFAPROs e escolas ainda explicitavam a necessidade de um movimento de transposição didática, termo que passa a ser estudado pelos educadores mais profundamente. Com isso, a Secretaria espera instituir uma dinâmica formativa nas instituições de educação não só de estudos, mas, principalmente, de intervenções pedagógicas, a mesma portaria delineia que:

Os resultados das avaliações externas (SAEB, ANA, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL etc.) e internas (PPP, atas de resultados finais, relatórios descritivos (objetivos de Aprendizagem da Avaliação Sistemática - SigEduca), dentre outros) que apontam para as necessidades de aprendizagem em todas as disciplinas/áreas do conhecimento e para as temáticas que subsidiarão teórica e metodologicamente as intervenções pedagógicas; o diagnóstico sistematizado de necessidades de aprendizagem dos estudantes, por exemplo, a partir do portfólio, do caderno de campo, que os docentes utilizam para observar o desempenho dos estudantes no cotidiano das aulas, que subsidiará a construção e a execução do PEIP. (MATO GROSSO, 2016a, p. 5).

As avaliações das formações advindas dos projetos das escolas, enviadas ao CEFAPRO e, posteriormente a SEDUC/SUFP, bem como a observação da aprendizagem dos estudantes, pelos órgãos propositores da formação continuada no estado, motivaram esse novo formato de estudo, o que fora percebido por alguns profissionais como positivo, outros não se pronunciaram, e ainda outros nem mesmo perceberam a dinâmica diferenciada de estudos desenvolvidas no ano de 2016.

A necessidade de fortalecer as avaliações em suas diversas dimensões fora uma das urgências apontadas no diagnóstico que a equipe da SEDUC/SUFP que visitou os 15 CEFAPROs evidenciou como urgente e necessária para a formação continuada. Assim, ainda no ano de 2016, a SEDUC instituiu um sistema de avaliações da aprendizagem, denominado; Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT). Como as demais avaliações externas, esta teria a finalidade de observar os níveis de aprendizagem dos estudantes, mostrando os resultados por aluno e por escola, esta, por sua vez, faz parte do programa denominado Avalia-MT, atualmente em desenvolvimento.

De acordo com notícias veiculadas na mídia e no site da SEDUC/MT, esses dados contribuiriam para um acompanhamento mais sistemático do desempenho de cada escola, visto que a SEDUC/MT pretendia aplicar essa avaliação a cada dois anos (anos pares, a partir de 2016), o que intercalaria com a Prova Brasil⁶, atualmente, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, instituído e desenvolvido pelo INEP/MEC, o qual ocorre a cada dois anos, geralmente em anos ímpares.

Com fins de contribuir com os objetivos pretendidos pela avaliação ADEPE-MT, alguns formadores foram selecionados para participar de uma capacitação em Cuiabá, na sede da SEDUC, movimento este, com representantes das áreas de Linguagens, de Alfabetização e de Matemática. Estes professores formadores teriam o compromisso e a responsabilidade de multiplicar aos demais formadores de seus respectivos centros formativos os procedimentos desta avaliação.

Esta avaliação fora elaborada e implementada por um instituto que realiza avaliações similares em outros estados brasileiros. A extensão da aplicabilidade destas avaliações fora bem significativa, alcançando as escolas estaduais urbanas e algumas do campo, sendo as turmas de anos pares avaliadas nas disciplinas de LP e Matemática. O objetivo principal desta avaliação era diagnosticar por escola, por turma e por aluno os desafios de aprendizagens dos estudantes.

⁶ Link do Inep para acesso ao Sistema de Avaliação da Educação Básica <http://aprova.com.br/saeb/>

O entendimento era de que, de posse dos resultados destas avaliações, tanto os gestores quanto os demais educadores, as utilizariam em seus planejamentos escolares, atividades estas que se estenderiam, também, aos centros formativos que teriam subsídios para seus planos de ações para o ano de 2017.

Novo ano se inicia, agora 2017, e um novo orientativo advindo da SEDUC surge no contexto dos CEFAPROs. Este rompe com alguns aspectos delineados nos anteriores, alguns profissionais o descrevem como sendo “híbrido”, por constituir-se de alguns aspectos delineados no “Projeto Sala de Educador”, outros aspectos do PEIP/ PROFTAAE, e ainda outros aspectos novos. Isso resulta numa nova denominação para o projeto de formação do estado, “Pró-escolas Formação na Escola”, que em sua constituição e organização prevê que as próprias escolas organizem seu cronograma de estudos com orientações e acompanhamento dos CEFAPROs, e que nestes momentos de estudo haja o movimento: diagnóstico formativo e planejamentos de estudos e intervenções pedagógicas. Orienta, também, uma formação de duas horas de estudos para técnicos e apoio, ficando a critério das instituições escolares a organização destes grupos de estudos. Nesta breve retrospectiva, vemos uma sucessão de transformações na constituição do projeto de formação continuada do estado, especificamente nos anos de 2015, 2016 e 2017, havendo mudanças significativas na política de formação continuada do estado, desenvolvida pelos CEFAPROs.

Eis um imenso desafio para as poucas professoras formadoras na área de linguagens neste momento no CEFAPRO-Sinop, professoras formadoras selecionadas em recente seletivo, no ano de 2016/17, para a disciplina de LP, não havendo neste seletivo abertura de vagas para as demais disciplinas da área como Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Desta forma, as formadoras aprovadas, ficaram incumbidas de organizar o plano de ação de área para, na medida possível, alcançar as 58 escolas deste polo, a fim de promover uma ação formativa a partir da disciplina de LP, alcançando as demais disciplinas da área, quiçá um trabalho na formação com abrangência inter e transdisciplinar.

No plano de ação destas professoras formadoras, constam diversas ações formativas, como por exemplo: acompanhamento ao Projeto de Formação Docente na Escola; desenvolvimento da formação Olimpíada de Língua Portuguesa; participação em formações e grupos de estudos interinstitucionais, como, por exemplo, o GEPLIAS; colaboração no projeto de pesquisa FORMALIN⁷; realização de grupo de estudos/cursos

⁷ Projeto de pesquisa interinstitucional denominado Práticas Docentes e Formação: mapeamento e análise do processo formativo e do fazer docente dos professores da área de linguagens do ensino público estadual das regiões norte e noroeste mato-grossenses, realizado com fomento da FAPEMAT, desde 2016.

de formação continuada denominado Multiletramentos: Práticas e Aprendizagens; participação em cursos, como, por exemplo, Curso Pearson English Interactive e atividades relacionadas à Revista Eletrônica do CEFAPRO- REENOMA⁸, dentre outras inúmeras atividades.

2.2.2 Ações formativas: língua e linguagens, concepções, bases teóricas e documentais

Pesquisas e estudos relacionados à linguagem não se esgotam, pois esta constitui os seres humanos e suas relações nas mais diversas esferas sociais. Independentemente do tempo cronológico ou histórico em que estes estejam, a linguagem possibilita inter-relações do sujeito consigo mesmo e com os que o cercam. Neste texto, a linguagem ou linguagens das quais tratamos é aquela por meio das instituições ligadas à educação, especificamente as desenvolvidas no contexto de formação continuada de professores de forma sistematizada e representada por diferentes estratégias que mostram necessidades e realizações formativas.

Sobre estes movimentos, Bakhtin (2003, p. 262) explicita que o emprego da língua se efetua em forma de enunciados orais e escritos. E estes, por sua vez, refletem as condições específicas e as finalidades de cada um dos referidos campos, não só por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por suas construções composicionais.

Sob esse viés teórico, é significativo compreender os processos, bem como as finalidades no trato sobre as questões da língua. Percebe-se que os estudos sobre Língua e Linguagem, perpassam gerações, diferentes pesquisas têm se realizado no decorrer do tempo com compreensões múltiplas sobre sua importância e necessidade, considerando que a língua é viva e perpassa por constantes transformações, sobre esse fenômeno, Bakhtin (1988, p. 107) compara a língua “como uma bola, que pula de geração em geração”. Este movimento fluido possibilita, então, a compreensão das questões aos quais os falantes se deparam:

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivo-psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época ou os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra. (BAKHTIN, 1988, p. 147).

⁸ Sítio eletrônico: <http://www.cefaprosinop.com.br/site/periodicos/index.php/reenoma>

Considerar as relações sociais estáveis do falante, a época em que vivem, os grupos sociais que estão inseridos, seus contextos, possibilitam não só conhecer os movimentos que perpassam e constituem a linguagem, mas sobretudo compreender os movimentos sociais aos quais estes falantes vivenciam, Bakhtin (1988, p. 124) descreve este movimento da seguinte forma: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes” para ele as transformações que perpassam as questões sobre a língua são de ordem social e coletiva.

Sobre as pesquisas e pesquisadores que se debruçam a pesquisar e escrever sobre a língua, Bakhtin (1988, p. 148) assevera que “o erro fundamental dos pesquisadores que já se debruçaram sobre as formas de transmissão do discurso de outrem, é tê-lo sistematicamente divorciado do contexto narrativo”. Para ele, há que se considerar o contexto em que os falantes estão inseridos, caso contrário a compreensão do fenômeno ficará comprometido.

Quando voltamos nosso olhar, a fim de evidenciar as bases teóricas que respaldam o trabalho dos professores formadores na área de Linguagens, identificamos as características sócio históricas, sendo recorrente o pensamento bakhtiniano e vigotskiniano o qual delineiam a necessidade de considerar o contexto em que os educadores estão inseridos, sobre isso as Orientações Curriculares para as Linguagens em Mato Grosso (2010b, p. 100) assevera que: “a escola não é um espaço de transmissão e reprodução de conhecimentos, por isso é significativo aceitar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais e, a partir daí, pensar o processo educacional”.

Junta-se a esta concepção as teorias psicogenéticas, neste caso especificamente a de Vygotsky. Sobre isso, La Taille et al (1992, p. 24) apresenta o pensamento dele da seguinte forma “tendo como um de seus pressupostos básicos a ideia de que o ser humano se constitui enquanto que na sua relação com o outro social [...] sendo o funcionamento do cérebro humano com suas funções psicológicas superiores construídas ao longo da história social do homem”. Neste entendimento, de acordo com os autores, há uma inter-relação entre os pressupostos de Bakhtin e Vygotsky ao pontuar que:

A compreensão do desenvolvimento psicológico não pode ser buscada em propriedades naturais do sistema nervoso[...] ele rejeitou, portanto, a ideia de funções mentais fixas e imutáveis, trabalhando com a noção do cérebro como um sistema aberto e de

grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual (LA TAILLE et al, 1992, p. 24).

Vemos assim, que tanto Bakhtin quanto Vygotsky, ao falarem sobre as questões inerentes à língua, a descrevem como sistema aberto, de grande plasticidade, cujo funcionamento dependerá do indivíduo, mas sobremaneira das relações que este estabelecerá e que perpassam a história, bem como o contexto social.

A observação dessas bases teóricas presentes nos documentos oficiais que orientam a ação formativa e docente descrita aqui, nos permite compreender as ações de formação continuada desenvolvida pela área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop, pois é nesta vertente de compreensão e trabalho com a língua que se baseiam as ações desenvolvidas pela área de Linguagens. Neste sentido, os documentos enviados as escolas e aos centros formativos delineiam que:

As linguagens são construídas historicamente na interação, portanto mediadas pelas relações dinâmicas inerentes a toda produção humana, rica em sistemas semióticos expressos e registrados ligados intrinsecamente ao modo como o ser humano define-se na e pela linguagem, desvela-se, modifica sua realidade e cria sentidos resignificando suas práticas ao longo de sua história. (MATO GROSSO, 2012, p. 12).

É sob esta perspectiva que os trabalhos formativos com a Linguagem vão se constituindo e se desenvolvendo, tanto no CEFAPRO quanto nas escolas por ele orientadas. Sobre este conceito as Orientações Curriculares para as Linguagens, publicadas em Mato Grosso (2010b, p. 12) delineia que “o conceito de linguagem, envolve indivíduo, história, cultura e sociedade em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção [...] espaço de interlocução da atividade sociointeracional o que possibilita reafirmar as práticas sociais de Linguagens”.

Esta concepção de Linguagem, cujo contexto social e as inter-relações possibilitam novas formas de ver e compreender o mundo, coaduna com os pressupostos da Linguística Aplicada (LA). Segundo Rajagopalan (2003, p. 7), “a linguística é uma ciência que indiscutivelmente se encontra numa fase madura em nosso país”. Ainda sobre esta ciência, na contemporaneidade, o autor afirma que:

Quando me refiro a uma linguística crítica quero antes de mais nada, me referir a uma linguística voltada para questões práticas.

Não é simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para nossas vidas, para a sociedade em geral. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 12).

É com este olhar que discorreremos sobre a organização, bem como as práticas desenvolvidas pelas professoras formadoras da área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop presentes nos orientativos para a formação continuada, a cada ano letivo, bem como, nos planos de ações das professoras formadoras, sendo regulamentados pelo PPDCs. Estes dão conta, de que na última década, as formações desenvolvidas por estes centros, têm suas atividades pautadas nas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso, instituídas em 2010. Este documento fora elaborado pelos próprios profissionais da Educação Básica do estado, a fim de orientar os currículos escolares do estado em consonância com as especificidades das instituições escolares.

Suas atividades correlacionam-se com os documentos oficiais da contemporaneidade para os currículos, que preconizam uma concepção de educação e linguagem sócio histórica, o qual possibilita que as instituições escolares, bem como a formação continuada, tenham uma referência para seus planejamentos e ações.

Profissionais de todas as áreas participaram do processo de elaboração deste documento, com início no ano de 2008 e consolidando-se em 2010, onde todas as escolas estaduais receberam exemplares impressos. Para a construção do documento foram realizadas ações nas escolas, nos centros formativos e na própria sede da SEDUC, em Cuiabá. Esses movimentos aconteceram durante toda a sua produção, ou seja, o material fora formulado em âmbito escolar, municipal, regional e estadual. Destes movimentos resultaram, para cada área, um material específico, com conceitos, teorias e metodologias próprias, denominadas como Orientações Curriculares para a Educação Básica⁹.

Este material tem exercido influência significativa no desenvolvimento do trabalho formativo da área de Linguagens, uma vez que possibilita desenvolver formações por área tanto no contexto do CEFAPRO, em formações planejadas especificamente para os profissionais desta área, quanto no desenvolvimento de ações formativas advindas de diagnósticos das escolas.

Os relatórios, planejamentos e demais documentos dos professores formadores dão conta de que, desde o surgimento das Orientações Curriculares do Estado de Mato

⁹ Fonte: <http://www.seduc.mt.gov.br/conteudo.php?sid=463&parent=9909>

Grosso, as ações formativas tomam como referência os pressupostos deste documento, a fim de articulá-lo com as bases teóricas da contemporaneidade. Este propõe uma articulação entre as disciplinas da área, e isso ocorre por conta dos objetivos comuns estabelecidos para esta área de conhecimento, bem como, conceitos, princípios, modelos explicativos e interpretativos similares para o trabalho com a linguagem em usos sociais.

A proposição das Orientações Curriculares para a área da Linguagens (2010 b) traz em seu bojo o entendimento de que a Linguagem deve ser estudada e compreendida considerando o contexto na qual está inserida. Em consonância com isso, o desenvolvimento do trabalho formativo na área de Linguagem pressupõe essa não dicotomia entre linguagem e usos sociais da linguagem, o que permitirá que a formação continuada e o entendimento sobre aspectos relacionados aconteçam de forma contextualizada em consonância com seus respectivos usos sociais. Sobre o estudo e a compreensão da linguagem em uso, Bourdieu (1991, p. 107) delinea que:

Quando se focaliza a linguagem como objeto autônomo, aceitando a separação radical que Saussure fez entre linguística interna e externa, entre ciência da linguagem e ciência dos usos sociais da linguagem, se está condenando a olhar dentro das palavras para o poder das palavras, isto é, procurando por ele onde não será encontrado. (BOURDIEU, 1991, p. 107).

Compreendemos, então, que os pressupostos teóricos que embasam as Orientações Curriculares do estado, estão em consonância com as teorias contemporâneas, que apontam para um trabalho com a Linguagem, numa perspectiva contextualizada aos movimentos sociais que as circunscrevem.

A exemplo disso tem sido o trabalho sistemático desenvolvido pelas professoras formadoras, com os gêneros textuais. Sobre isso, as Orientações Curriculares para as Linguagens (2010b, p. 1) delinham que “a construção do conhecimento e a formação cidadã mediante intervenção ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural, de modo que os educandos desenvolvem autonomia [...] para expressar-se socialmente utilizando as múltiplas formas de linguagens”. Neste sentido, ações formativas e pedagógicas têm possibilitado, aos educadores, uma reavaliação do fazer pedagógico.

A escolha desta vertente epistemológica para o trabalho com a Linguagem na contemporaneidade, nos possibilita compreender a importância das pesquisas e das ações formativas desenvolvidas pelos centros formativos junto as instituições escolares. Rajagopalan (2003) corrobora o pensamento de que os estudos sobre a

linguagem aconteçam prioritariamente em contextos de prática, o qual possibilitará sua amplitude e compreensão sobre a cultura e a sociedade em que os falantes estão inseridos.

Este olhar para a formação continuada desenvolvida pela área de Linguagem no contexto dos centros formativos é descrito por Santos et al (2013, p. 66) como “possibilidade de trabalhar a linguagem de forma mais abrangente e coletivamente [...] o que tem motivado muitos profissionais da educação a rever suas práticas anteriormente fragmentadas”.

Uma contribuição significativa para compreensão das atividades docentes com as Linguagens, na contemporaneidade, advém dos pressupostos da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006) ao descrevê-la como indisciplinar, corrobora o entendimento de que a compreensão dos discursos em seus usos sociais, possibilitam um olhar contextualizado sobre a área da Linguagem, e seus desdobramentos pedagógicos.

Vemos que a Linguística Aplicada oportuniza novos olhares na contemporaneidade, para além da área da educação, sobre isso Tílio (2013, p. 59) delinea que “a Linguística Aplicada é entendida, portanto, como o estudo da linguagem em qualquer área de interesse prático a partir de subsídios não apenas da LA, mas também da sociologia, filosofia, psicologia, dentre outras áreas de comunicação”. Desta feita, o trabalho formativo e pedagógico com a Linguagem extrapola a compreensão do trabalho da língua pela língua, mas desta em seus múltiplos contextos de uso.

A compreensão de que todos os campos da atividade humana estão interligados pela linguagem, conforme Bezerra (2011, p. 27), reafirmados pelos significativos estudos da Linguística Aplicada, como aporte teórico para as novas formas de fazer docente. Sobre os argumentos acima, Moita Lopes (2013b, p. 18) argumenta que “na modernidade recente, a linguagem, os textos, as línguas e as pessoas movem-se, cada vez mais, em sociedades hipersemiotizadas, o que tem levado a pensar as línguas, a linguagem e quem somos no mundo social”. Estes aportes tornam significativas as atividades formativas, com os docentes que interagem diretamente com as orientações curriculares do estado de Mato Grosso e do país.

Observa-se assim, que o trabalho de formação continuada desenvolvido pela área de Linguagem no CEFAPRO/Sinop, aponta para uma vertente formativa com desenvolvimento de temas gerais e abrangentes e outra para o desenvolvimento de temas específicos, o que possibilita diferentes intervenções pedagógicas à medida que os diagnósticos das necessidades formativas vão surgindo. Sobre a importância e a necessidade destes espaços formativos, com desenvolvimento sistemático de temas

relacionados aos movimentos educativos e formativos com a Linguagem, tanto em âmbito geral quanto específico, Santos et al delineiam que:

O espaço conquistado para o desenvolvimento da formação continuada, [...] preconiza a formação e desenvolvimento profissional nos lócus de atuação mediante um trabalho colaborativo e reflexivo, [...] sendo importante que a proposta de formação continuada atenda tanto às questões gerais sobre educação e formação docente, bem como às especificidades das áreas/disciplinas. (SANTOS et al, 2013, p. 23).

Compreendemos assim que, por meio de ações formativas, é possível e plausível reorientar a prática pedagógica, por meio da formação continuada, bem como, viabilizar o desenvolvimento profissional de forma contínua por intermédio da formação. Este fenômeno é o que Imbernón (2001) denomina como formação permanente, ação que possibilita compreender, perceber e valorizar a atuação profissional, visto que potencializa a construção colaborativa, dialógica e participativa dos envolvidos. Neste entendimento, acreditamos que durante as ações formativas pode-se criar processos próprios de intervenções, o que permite que a prática e a teoria não se dissociem, mas aconteçam concomitantemente. Estrela e Estrela falam-nos sobre o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, como:

O conjunto de atividades institucionalmente enquadradas que, após a formação inicial, visam o aperfeiçoamento profissional, pessoal do professor, [...] remetendo para o desenvolvimento profissional o conjunto de processos de mudança da pessoa em relação com o trabalho, operados ao longo da carreira e que decorrem de uma pluralidade de fatores. (ESTRELA; ESTRELA, 2006, p. 75).

Este movimento formativo constitui-se como difusor de conhecimentos, possibilitando analisar, assim, os impactos das inovações e transformações introduzidas pelas atuais políticas públicas educacionais. Políticas estas que orientam tanto a formação continuada com o coletivo das instituições a qual os educadores estão inseridos, o que fortalece e possibilita o desenvolvimento coletivo e cooperativo da equipe, de forma individual, pessoal e profissional em cada instituição escolar.

Quanto à eficiência profissional advinda da participação na formação continuada, Mizukami (2002) assevera que a formação será mais eficaz quando estes profissionais forem efetivamente investigadores, pesquisadores e seu trabalho emanar desta necessidade, seguindo uma lógica de necessidades e interesses que podem ser da

coletividade ou mesmo do interesse de cada um, propiciando, assim, que as formas de atuação e avaliação destes profissionais sejam originadas da própria rede de ensino no qual estão inseridos.

Um dos aspectos significativos no desenvolvimento das ações formativas, a partir das Orientações Curriculares para as Linguagens, diz respeito à caracterização e constituição da área de Linguagem. A compreensão deste fenômeno fundamenta as múltiplas ações desenvolvidas pelos professores formadores ao compreender que esta área se constitui pela reunião de disciplinas com princípios, modelos interpretativos/explicativos e conceitos em comum, o qual possibilita a criação de objetos de estudos articulados. Ou seja, em conformidade com (MATO GROSSO, 2010b p.12) “na área de Linguagens, as disciplinas compartilham objetos e processos que podem, articuladamente, convergir para a aquisição e o desenvolvimento da compreensão e do uso particular das linguagens”.

Nos planos de ação dos professores formadores dos centros formativos observamos o empenho no desenvolvimento das ações formativas por áreas de conhecimento, por compreenderem que o trabalho por área possibilitará dinamicidade e articulação entre os campos de saberes, gerando assim maior flexibilização. Ou seja, esta forma de planejar e atuar resultará em “pontos de interesse e metas comuns na construção do conhecimento pelo educando” (MATO GROSSO, 2010c, p. 7). Esses pontos em comum entre as áreas e disciplinas promovem o movimento que no documento é denominado de inter/transdisciplinaridade no currículo, possibilitado pela inter-relação dos objetos de estudo, o que culmina em “ações favoráveis a articulação e integração dos conhecimentos” (MATO GROSSO, 2010b, p. 12), não havendo em nenhum momento a negação dos conteúdos disciplinares ou daqueles específicos de cada ciência.

O documento destaca que este empreendimento formativo inter/transdisciplinar vai depender, principalmente, da manutenção de um “diálogo fecundo entre as disciplinas no que diz respeito aos temas considerados centrais pela comunidade escolar. Nenhum objeto de estudo pode ser compreendido em toda sua dimensão quando abordado de forma isolada” (MATO GROSSO, 2010b, p. 12). Sobre esta concepção de trabalho com a Linguagem, integrar é a palavra motriz:

Mesmo que sistematicamente, ao trabalhar determinado conteúdo, utiliza em seu discurso uma gama de informações colhidas em variados campos de saber. Sendo assim, o ensino por área de conhecimento, longe de descaracterizar os objetos de estudo ou as

disciplinas, vem implementar, integrar e sistematizar o ensino das disciplinas escolares (MATO GROSSO, 2010c, p. 7).

É mister compreender que essa “organização curricular por área não pode ser confundida com uma mera fusão de disciplinas. Seu foco está em reconhecer e observar que as demarcações e as fronteiras de cada ciência não são estanques” (MATO GROSSO, 2010c, p. 8), existindo uma ampla margem de contato e de permeabilidade entre as disciplinas de forma a favorecer cruzamentos de investigações conceituais, procedimentais e atitudinais e intercâmbios de temas.

Os objetos de estudos comuns aos quais a área de Linguagens compartilha são: código, texto e leitura. Estes podem convergir para a construção e desenvolvimento de capacidades de produção e interação. Quanto aos códigos, são constituídos por signos e símbolos que possibilitam a manifestação interacional da linguagem, já o texto, no documento, é considerado como objeto de interpretação que depende da produção de sentidos para existir.

Vemos, assim, que a leitura, nessa perspectiva, ocorre pela resignificação, fruição, experimentação, apreciação, codificação e decodificação. Portanto, o aluno lê no momento que interage, experimenta e resignifica diferentes textos. Sobre esta construção de significados, o documento assevera que:

Compreender a leitura, a partir desse olhar superador, tem implícito o reconhecimento da importância da leitura como vivência, que torna possível a construção de significados, a representação de mundo, o compartilhamento de informações, a expressão e a construção da identidade do processo de interação social que revela, a cada um, parte de si e do mundo numa relação dialética com a cultura, a história e a sociedade (MATO GROSSO, 2010b, p. 12).

Desta forma, pensar um currículo dialógico inter/transdisciplinar, com vistas a considerar e valorizar as especificidades das disciplinas da área, sem, contudo, pensá-las estanques, mas correlacionando-as por meio dos seus objetos comuns, possibilita a consolidação da concepção sócio histórica predominante no documento.

Esta concepção de trabalho pedagógico com a Linguagem pauta-se nos pressupostos epistemológicos de Vygotsky (1998) quando delinea que o indivíduo interage com o mundo por meio de mediações e que isto, por sua vez, possibilitará problematizar questões do cotidiano, utilizar procedimentos metodológicos diferenciados, construir e reconstruir conhecimentos e desenvolver autonomia

intelectual, a partir do domínio de conceitos, conteúdos e métodos de cada disciplina, desta forma o professor terá:

Facilidade em fazer as inter-relações com as demais disciplinas, o que corrobora com a construção de práticas interdisciplinares. Na análise realizada nas disciplinas e na área, será possível ao aluno constituir uma síntese provisória, que será o ponto de partida para novos conhecimentos (MATO GROSSO, 2010 b, p. 52).

Estas intenções pedagógicas, segundo o documento, se organizam em torno de eixos articuladores, sendo estes fundamentais para a concretização desse processo, que na prática devem ser coordenados entre si, tais eixos são: linguagens e processos de interação, representação, leitura e prática; apropriação do sistema de representação das linguagens; e, formação sociocultural nas diferentes linguagens.

Assim, tais eixos articuladores tendem a ser discutidos, reorganizados, reelaborados ou adaptados por cada área de conhecimento, e entre elas, de acordo com a realidade local. Propiciando diagnosticar especificidades e necessidades formativas, a fim de que os saberes contextualizados, problematizados e ampliados possibilitem o desenvolvimento das capacidades – cognitivas, procedimentais e atitudinais, ou seja para além da aquisição e compreensão dos conceitos das disciplinas ou área, sua abrangência se estende para o aperfeiçoamento da prática, bem como culminará com a reavaliação das atitudes dos envolvidos no processo. (MATO GROSSO, 2010 b, p. 9).

Observamos nesta seção, alguns teóricos da Linguística Aplicada na contemporaneidade, as bases teóricas que predominam no trabalho formativo desenvolvido pela área de Linguagens, sua caracterização, concepção e constituição.

Na próxima seção apresentamos o professor formador da área de Linguagem e a amplitude de sua função, bem como as principais atividades desenvolvidas pelas professoras formadoras, suas bases teóricas e conceituais.

2.3 O professor formador da área de linguagens e a amplitude de seu papel: desafios e contribuições para a realização das atividades docentes

No processo de formação continuada institucionalizado pela SEDUC/SUFP, os professores formadores desempenham significativa função mediadora. São muitas as atividades a serem desenvolvidas por estes profissionais ao adentrarem os centros formativos. Espera-se que este profissional, embora tenha sua formação e especialização em diferentes contextos, atue no sentido de articular e desenvolver

as políticas públicas para educação do estado em harmonia com as necessidades e identidades das escolas jurisdicionadas a cada polo do CEFAPRO.

A atividade desenvolvida pelos professores formadores junto às escolas vem definida pelos orientativos como “acompanhar”, no entanto, este termo tem uma abrangência específica na formação promovida por esses profissionais docentes. O orientativo instituído em 2015 pela SEDUC/SUFP, esta explicação detalhada do termo orientar, no documento, em conformidade com as gestoras da SUFP/SEDUC, que acompanham e orientam os CEFAPROS, fora necessário, pois, havia entendimentos diferenciados em cada CEFAPRO, da real atuação dos professores formadores no processo de acompanhamento e condução das atividades presenciais nas escolas. Desta feita, o documento especifica a amplitude desta atividade ao preconizar que:

O significado de alguns termos [...] completa o sentido da palavra “acompanhar” a formação: a) acompanhar: v.t. Ir junto com, seguir, reconduzir: acompanhar uma visita até a porta. / Fazer companhia: acompanhar os amigos. / Observar a marcha, a evolução, o desenvolvimento / Ser da mesma opinião que. / Participar dos mesmos sentimentos de alguém. b) assessorar: v.t. Servir de assessor, auxiliar. c) orientar: v.t. Dirigir, guiar, encaminhar. / Marinha. Acertar as vergas de forma a que o vento impulse bem as velas. d) intervir: v.i. Tomar parte voluntariamente: intervir nas negociações. / [...], tornar-se mediador: intervir numa discussão. A reflexão sobre cada palavra faz-se necessária pela amplitude do significado que se quer dar ao “acompanhamento da formação”, indo além da condição de acompanhar para legitimar-se em assessorar, orientar e intervir. Esse processo deve acontecer nas diversas instâncias institucionais – SUFP/SEDUC/CEFAPROS/Escolas. (MATO GROSSO, 2015, p. 8).

A amplitude da ação formativa explicitada acima, vai além da postura de observação, ou qualquer outra posição passiva, envolve prática ativa conjunta, atividades em parceria, intervenções cooperativas, movimentos de articulação, visão de fenômenos e necessidades formativas conjuntas. Segundo Imbernón (2011, p. 92), há alguns anos, a figura do professor formador ou formadora do profissional da educação como assessor permanente tem sido objeto de estudos e debates. Ainda consoante o autor, entre as décadas de 70 a 90, diversas pesquisas apontaram uma resistência no sistema educacional para com a função do “assessor de formação permanente”, o que aqui denominamos como professor formador.

Sobre as atividades deste profissional e a amplitude e magnitude das atividades desenvolvidas por eles, Imbernón delinea que:

As tarefas do assessor ou assessora, por exemplo, em uma escola de professores (**e neste caso CEFAPROs**), não se limitam apenas ao terreno da assessoria pedagógica, do planejamento de tarefas formativas, da assessoria as escolas, mas também envolvem trabalhos de gestão e administração da formação e assume responsabilidades na e “com” a equipe pedagógica. Isso exige que sua formação seja polivalente. (IMBERNÓN, 2011, p. 93, negrito acrescentado por nós).

Em conformidade com Imbernón (2011, p. 94) e com o orientativo para a formação continuada de 2017, a atuação do professor formador será de “amigo crítico, que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pistas para transpor os obstáculos [...] mediante uma reflexão crítica”.

Não restam dúvidas de que o trabalho formativo desenvolvido nos centros formativos pelos professores formadores da área de linguagens, prosseguem o alcance das características acima delineadas. Para tal, é significativo compreender o processo pelo qual o próprio formador passa em sua profissionalização, afinal, articular, orientar, acompanhar a formação continuada de outros professores, e ao mesmo tempo se profissionalizar, como descrito por Imbernón (2011), exige conhecimentos polivalentes por parte do professor formador. Ou seja, demanda esforço, compromisso intelectual com a pesquisa e estudos contínuos nas dimensões individuais e coletivas, a fim de compreender e intervir em fenômenos diversos relacionados ao campo de atuação do professor formador.

Um dos aspectos a considerar sobre a atuação do professor formador da área de Linguagens, diz respeito a sua própria formação, observa-se que no caso dos que atuam nos centros formativos, não há uma preparação para a função prévia, ou seja, o professor formador não passa por uma formação específica que antecede sua atuação nos centros formativos. Esta acontece simultaneamente quando de seu ingresso, tornando assim seu papel um tanto mais desafiador.

Sobre a identidade formativa destes profissionais e sua natureza, observa-se aspectos da teoria tripolar de Pineau (1988), descrita por Freire (2013 p.69) a qual se constitui por três movimentos, que originam, três polos de formação denominados como, autoformação, heteroformação e ecoformação. Cada um desses conceitos é notoriamente observado na constituição do professor formador, pois ele se responsabiliza por sua própria formação, tornando-se sujeito e objeto, o que o autor denomina autoformação.

A heteroformação é observada por meio do movimento da ação formativa. Esta articula-se com as demandas advindas dos profissionais das instituições escolares o que indica uma dimensão social do processo formativo, sendo precedida pelo terceiro aspecto, denominada de ecoformação, tendo em vista que, nas ações formativas há que se considerar as influências do meio ambiente sobre o indivíduo.

Ao se preparar para toda e qualquer atividade formativa, além dos aspectos sociais, o contexto ambiental é significativo, pois não há uma forma única de desenvolvimento dessas ações na elaboração de seus planejamentos. Aqui o que denominamos pautas referem-se aos planejamentos dos professores formadores para consecução das atividades formativas junto as escolas, sendo significativo que nestes planejamentos de antemão as peculiaridades e as individualidades de cada grupo formativo sejam evidenciadas.

Sobre essa complexidade e desafio de constituir o sujeito individual, social, tecnológico e planetário, para o exercício de professores ou professores formadores de professores, Freire (2013, p. 74) assevera que “a visão dos processos formativos sob a perspectiva da auto-heteroecoformação destaca um conjunto de construtos (polos e dimensões) e suas inter-relações cuja complementariedade empresta unidade ao processo”. Neste entendimento, observa-se que para o desenvolvimento da ação formativa, nas condições estabelecidas nos e pelos centros formativos do estado, é significativo considerar o processo permanente de formação, tanto dos profissionais das instituições escolares, quanto dos próprios professores formadores, tendo em vista que suas demandas formativas advêm das necessidades de si mesmo e de outros. E estas necessidades são fluídas, uma vez que sofrem influências diversas, inclusive, das constantes transformações e evoluções que perpassam as diretrizes das políticas públicas educacionais.

Assim, as características descritas para o professor formador, dos CEFAPROs, e neste caso para a área de Linguagens, compara-se ao que Imbernón categoriza como assessor de formação permanente. Esta afirmação se deve ao fato de que para este autor uma assessoria de formação envolve:

Intervir a partir das demandas dos professores ou das instituições educativas [...] suas eventuais contribuições formativas devem estar subordinadas a problemática específica mediante negociação prévia envolvendo o professor em um processo de compromisso de reflexão na ação [...] a comunicação, o conhecimento da prática, a capacidade de negociação, o conhecimento de técnicas de diagnóstico [...] a tomada de decisões são temas-chave na assessoria

[...] esta tem sentido quando, a partir da igualdade e da colaboração, diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores refletindo sobre sua prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 99).

Veremos, logo mais neste texto, que a descrição das atividades formativas delineadas por Imbernón (2011) constituem os planos de ação dos professores formadores da área de Linguagens. Com isso, compreendemos que, embora seja desafiadora a tarefa a ser implementada nos processos de formação continuada, esta é favorecida por orientações advindas de documentos oficiais, registros e ressignificação das políticas de formação, como, por exemplo, a própria matriz curricular do estado que orienta a formação, bem como a prática dos professores da área de Linguagens. Sobre esta questão, teceremos considerações a seguir.

Ainda sobre o trabalho formativo na área de Linguagens, e a amplitude do trabalho do professor formador, Santos e Silva (2014, p. 24) argumentam que, “diante da situação de incertezas sobre a figura e papel do formador, há de se pensar acerca de que tipo de formador se deseja e a formação que lhes é necessária”. No entendimento de que as questões, com as quais os formadores se deparam em seu cotidiano, requer um amplo repertório de conhecimentos teórico-prático por parte do próprio professor formador, sob pena de, na falta deste conhecimento, não conseguir desempenhar o seu papel.

Sob essa perspectiva, Santos e Silva (2014, p. 26) delineiam que, “os dados elencados [...] permitem-nos inferir que o papel do professor formador é caracterizado por certa polivalência identitário-profissional, um perfil poli identitário”. O qual se constitui de ações formativas na área de sua formação, e muitos outros em atividades relacionadas a temas gerais de educação.

Neste mesmo texto, Santos e Silva (2014, p. 29) apregoam que as “narrativas das professoras, traduzem a preocupação com a realidade da escola e com os problemas e desafios que os professores da educação básica cotidianamente enfrentam no exercício profissional”. Vemos neste excerto que estas não dizem de suas preocupações apenas com as ações relativas à sua área de atuação, mas, sobretudo, de questões gerais que abarcam a educação como um todo.

Vimos assim neste item, que as atividades formativas desenvolvidas na e pela área de linguagens estende-se para questões e orientações, envolvendo intervenções em diversos aspectos do currículo, o que implica na necessidade de constante aperfeiçoamento destas durante o movimento formativo, visto que é neste processo movimento que estas constituem suas identidades formadoras.

No próximo tópico, apresentamos alguns aspectos das ações formativas para a área de Linguagens, ou seja, o trabalho formativo da área de Linguagens por meio do desenvolvimento de capacidades e descritores, advindos das orientações curriculares do estado de Mato Grosso.

2.3.1 O planejamento escolar em linguagens: capacidades ou habilidades o que orientam os documentos oficiais?

Muitos termos são utilizados nas e pelas formações de professores no país quando se fala de planejamento, quer de formação, quer de atuação docente. Dentre eles, o mais comum, “desenvolvimento de habilidades e competências”, é usado nos parâmetros curriculares nacionais, que surgiram na década de 90. No entanto, o documento formulado e que centros formativos tomam como referência utilizam o termo “capacidades” como fenômeno a ser compreendido e desenvolvido pela formação e pelos professores em seus respectivos planejamentos. Desta forma, falar sobre desenvolvimento da aprendizagem, demanda a compreensão do conceito de “desenvolvimento de capacidades”, termo amplo, mas que na perspectiva vygotskiana, delineada em Mato Grosso (2010a, p. 8), refere-se as ações teórico-práticas que usamos para estabelecer relações com e entre sujeitos e os objetos do conhecimento (situações, fatos e fenômenos), por meio da linguagem.

Com esse entendimento, o desenvolvimento de capacidades evidencia-se quando este conhecimento advém de aplicação, de estratégias e técnicas apropriadas, relacionadas às experiências educativas atuais ou anteriores, que possibilitam a compreensão dos fenômenos inerentes à linguagem.

Alguns aspectos linguísticos são basilares para o trabalho formativo e para o planejamento educacional nos nove primeiros anos da Educação Básica na área de Linguagens, a fim de garantir o desenvolvimento de capacidades. Esses aspectos são apresentados nas tabelas a seguir.

Tabela 3 - Capacidades para os três primeiros anos escolares

1º Ciclo	<ul style="list-style-type: none">● Reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;● Ler, compreender e construir diferentes textos;● Codificar e decodificar linguagens;● Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação;● Vivenciar as diversas práticas de linguagens;● Compreender as manifestações das linguagens;● Valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens.
----------	--

Fonte: (MATO GROSSO, 2010b, p. 23-25)

Tabela 4 - Capacidades para três anos que seguem

2º Ciclo	<ul style="list-style-type: none">● Fazer uso das linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação;● Ler, compreender e construir diferentes textos;● Codificar e decodificar sistemas das diferentes linguagens;● Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação;● Re-significar as diversas práticas de linguagens;● Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens.
----------	---

Fonte: (MATO GROSSO, 2010 b, p. 32-34)

Tabela 5 - Capacidades para os três últimos anos do ensino fundamental

3º Ciclo	<ul style="list-style-type: none">● Compreender e utilizar as linguagens;● Ler, compreender e construir diferentes textos, considerando as condições de produção, recepção e circulação.● Codificar, decodificar e re-significar sistemas das diferentes linguagens;● Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação;● Vivenciar e re-significar as diversas práticas de linguagens;● Compreender e valorizar a diversidade manifestada nas diferentes linguagens.
----------	--

Fonte: (MATO GROSSO, 2010 b, p. 47-53)

É possível observar que nos nove primeiros anos, as capacidades a serem trabalhadas na área sofrem poucas alterações, sendo que a principal diferença acontece no grau de dificuldades das propostas e atividades elaboradas pelos docentes. Essa variação se realiza por meio de um processo contínuo em que as capacidades são introduzidas no primeiro ciclo, desenvolvidas no segundo e consolidadas no terceiro, processo este advindo de diagnósticos anteriores que possibilitarão a apropriação de novos conhecimentos mediante a interação ativa, crítica e reflexiva com o meio físico e sociocultural (MATO GROSSO, 2010b, p. 8).

As Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso esclarecem ao trabalho da área que não existe método único para ensinar/aprender, nas respectivas disciplinas da área, razão pelo qual há a necessidade de diálogo constante “entre os professores da área, nos momentos de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos alunos e nestes momentos serão traçados os procedimentos utilizados para o alcance dos objetivos” (MATO GROSSO, 2010c, p. 52). O documento evidencia, também, que os professores precisam ser criativos e perceptivos e devem saber adequar os métodos a partir da percepção de como seus alunos aprendem, assumindo uma postura centrada na mediação. (MATO GROSSO, 2010c, p. 52)

Em consonância com este documento as ações formativas implementadas no e pelos centros formativos para as instituições escolares têm possibilitado aos professores formadores e professores das escolas, estudos, discussões e planejamento de área. Estas ações, por sua vez, constituem-se numa forma diferenciada de formação em serviço para professores que atuam na área de Linguagens no estado.

De acordo com as Orientações Curriculares para a área de Linguagens em Mato Grosso (2010b), as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e LP, compõem a área de Linguagens, em sua constituição evidencia-se características comuns o que possibilita a articulação didático-pedagógica interna da área. A realização dessa articulação da área, quando presente nos planejamentos dos professores, resultam no “uso das diversas linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando os interlocutores e as condições de produção, circulação e recepção para ampliar o reconhecimento do outro e de si próprio” (MATO GROSSO, 2010 b, p.11).

Com esse entendimento, cada disciplina, com sua especificidade, realiza um processo dialógico a partir de seus objetos de estudos, correlacionando-os com os objetos comuns da Área (código, texto e leitura) este movimento cíclico pode partir de qualquer disciplina. Como, por exemplo, com a Arte, em que a partir da prática

reflexiva sobre o objeto artístico (texto e código) ocorre a construção do conhecimento estabelecendo um processo de compreensão e leitura.

As Orientações Curriculares para a área de Linguagens, no quadro da página 25 e 26, descrevem os eixos, as capacidades e os descritores a serem alcançados pelos alunos na disciplina de Arte, delinea que, ler em arte, possibilitará o processo de fruição, apreciação, decodificação, ressignificação de códigos, ícones e símbolos. Assim sendo, ler em Arte possibilitará criar, aprender a apreciar esteticamente e poeticamente um texto em diferentes linguagens, passando por processos de fruição, apreciação, decodificação, ressignificação dos códigos, ícones e símbolos.

O foco formativo nesta disciplina tem se concretizado em caráter mais teórico, possibilitando releituras e uma produção prática a partir do objeto de estudo em qualquer linguagem artística se insere. É importante não entender a releitura como cópia, oportunizando ir para além disso, ou seja, reler terá o sentido de ressignificar, retomar a leitura e, a partir disso, criar objetos de estudo e produzir novos sentidos aos textos.

A formação para professores da área de Linguagens com formação em Educação Física encontra uma gama de possibilidades neste documento, principalmente, no tocante as questões corporais a serem desenvolvidas em atividades próprias da disciplina onde os sentidos precisam ser estimulados e desenvolvidos. A linguagem, neste sentido, se evidenciará no desenvolvimento das expressões e movimentos, pois reconhece-se que “ao se movimentarem, homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos, ou seja, culturalmente impressos em seus corpos” (NEIRA, 2007, p. 14, apud MATO GROSSO, 2010b, p. 13). Portanto, o corpo deve ser entendido como um suporte textual de linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido. Logo, considerar a dimensão sociocultural do movimento, a partir da construção histórica do conceito de cultura corporal de movimento como conhecimento pedagógico na disciplina de Educação Física.

Com referência à disciplina de LP, as Orientações Curriculares evidenciam o texto, enquanto unidade básica de estudo e este necessita orientar um trabalho com atividades discursivas em uso, sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos (MATO GROSSO, 2010 b, p. 13). É preciso reconhecer, também, a “importância de desenvolver um trabalho de reflexão não apenas sobre o código (língua), mas principalmente sobre o discurso em funcionamento nas situações sociais de uso da língua e suas formas de materialização” (MATO GROSSO, 2010b, p. 13-14).

Ao assumir essa concepção linguística sócio histórica, o professor pode, em um movimento dialético, oportunizar aos seus alunos “contato frequente com a leitura e a produção de textos e, na dinâmica desse processo, desencadear uma relação linguística viva” (idem, p. 14). Uma possibilidade de trabalho, nesta concepção tem sido possível por meio do desenvolvimento de atividades formativas envolvendo os multiletramentos, os gêneros discursivos/textuais, a sequência didática, e demais evoluções conceituais e metodológicas são fonte inesgotável para as ações desenvolvidas entre professores formadores e das escolas.

Quanto as ações formativas inerentes as Línguas Estrangeiras, no documento começam a compor o currículo da Educação Básica, na segunda etapa do ensino fundamental, quando os alunos saem da uni docência, e entram em contato com o currículo por disciplina, este momento objetiva iniciar os estudantes no conhecimento dessas línguas a fim de oportunizar o conhecimento dos códigos pertinentes a estas, com fins de produção e leitura dos textos que circulam socialmente.

O documento traz para o trabalho da área de Linguagens, nos três primeiros anos da Educação Básica, a preocupação em desenvolver as “capacidades de interação por meio da leitura, escrita, oralidade, cultura corporal de movimento, criação e reflexão da/na interlocução de ser/estar no mundo” (MATO GROSSO, 2010b, p. 16), compreendendo alfabetização e letramento como processos interdependentes e indissociáveis, constituídos dialeticamente em atividades que valorizem os conhecimentos e vivências dos estudantes, promovendo contato contínuo e organizado com diferentes linguagens. Lemos no referido documento que:

O processo de alfabetização e letramento ocorre à medida que a criança constrói representações e se apropria da estrutura da linguagem escrita por meio de hipóteses, as quais são compreendidas a partir das referências sobre a psicogênese da escrita, pois a aprendizagem da linguagem escrita para a criança de 6 a 8 anos envolve a elaboração de todo um sistema de representação simbólica da realidade. (MATO GROSSO, 2010b, p. 17-18).

O trabalho na segunda etapa de educação é orientado na perspectiva de que estudantes, nesta fase, ampliem e se apropriem de diferentes linguagens, ressignificando sua vivência com a família, amigos e colegas (2010b, p. 26). O processo educativo de leitura e escrita deve pautar-se em uma concepção discursiva de linguagem, percebendo-a como atividade social, forma de ação entre sujeitos e lugar de interação, dentro de um determinado contexto social de comunicação. A linguagem,

sob essa perspectiva, concebe o texto como o produto da interação entre os sujeitos, estabelecendo seu significado na relação entre seus elementos e características que o formam, culminando nos sentidos construídos pelo leitor/produtor.

Nessa perspectiva, desenvolver as capacidades educativas em diferentes tipos de situação de uso das linguagens, amplia nos estudantes as possibilidades de participação em sociedade. Trata-se, portanto, de tomar o código, o texto e a leitura como objetos de ensino-aprendizagem da área.

Assim, no 2º Ciclo, o processo de ensino e de aprendizagem da língua deve focalizar, sobretudo, o desenvolvimento das capacidades de interação pela leitura, pela escrita e pela oralidade que valorizem os conhecimentos e vivências trazidos pelos alunos e promovam um contato organizado e constante com os diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente. (MATO GROSSO, 2010b, p. 27).

Quanto a última etapa da educação no ensino fundamental, a formação dedica-se no sentido de orientar o professor para que este assuma a posição de mediador na construção do conhecimento e que seu trabalho resulte na autonomia do estudante, fazendo com que este se perceba nos espaços de discussões, debates, criações, reflexões, vivências, apreciações e experiências para um contínuo processo de autonomia nos usos sociais dos códigos, textos e leituras nas interações e produções de sentido. Ainda nas Orientações Curriculares para área de Linguagens publicada por Mato Grosso (2010b, p. 35) orienta que neste nível educacional é significativo considerar “todo o desenvolvimento dos níveis anteriores, possibilitando a ampliação conceitual dos conhecimentos referentes aos objetos das diferentes linguagens”. Delineando ainda que:

O planejamento das ações educativas deve partir de uma ação coletiva que envolve as áreas de conhecimento, os saberes universalmente construídos, as metodologias e a interação sociocultural, criando melhores condições para as aprendizagens dos estudantes. O trabalho coletivo permite que os(as) professores(as) acompanhem o avanço dos estudantes durante o Ciclo, socializem suas dúvidas, planejem soluções, enfrentem dificuldades de modo a superá-las, avaliem as ações e construam um ambiente alegre e motivador onde estudantes, professores e outros profissionais da educação sintam-se inclusos no processo educativo (MATO GROSSO, 2010b, p. 35).

Destarte, o trabalho formativo e educativo por área de conhecimento desenvolvido pelo e nos Centros Formativos do estado é um fenômeno amplo e complexo, de certa forma desafiador, tanto para professores formadores quanto para professores das escolas, considerando que o trabalho de ambos tem por objetivo garantir as condições necessárias para o desenvolvimento das capacidades dos estudantes de pensar, organizar informações, compreender e atribuir sentidos e significados, aos contextos aos quais estão inseridos. Com isso, os estudantes podem expandir e ampliar conhecimentos sobre o universo que os cercam, neste sentido Vygotsky (2003, p. 200) assevera que “uma educação ideal só é possível com base em um ambiente social orientado de modo adequado”. Sendo assim, o ambiente social educativo como um todo, é fator preponderante tanto para a formação quanto para as posteriores ações do professor nas escolas.

2.4 Sistemas avaliativos nos currículos: avaliações internas/externas, um desafio para a formação continuada

Com a ampliação e acesso à educação, em especial na década de 1990, e garantia ao direito à aprendizagem e à equidade dos estudantes, os processos avaliativos constituem-se em desafios para os profissionais da educação, que têm buscado nas avaliações sistêmicas, subsídios para a elaboração de políticas públicas que assegurem o cumprimento da Constituição Federal no que tange ao artigo 208, conforme assevera Lima (2014, p. 139): “é dever do Estado, garantir atendimento à população de quatro a dezessete anos de idade de forma gratuita e com qualidade”.

Neste entendimento, observa-se que as avaliações sistêmicas podem ser utilizadas com diferentes objetivos. Alguns desses, possibilita evidenciar as necessidades e potencialidades dos estudantes e dos professores, o que por sua vez permitem um realinhamento nas práticas docentes, propiciando uma ação formativa contextualizada. Dados do ministério da educação, segundo Villas Boas (2009, p. 31), dão conta de que “91% dos estudantes brasileiros terminam a educação fundamental abaixo do nível desejável de aprendizagem [...] e que em 2004, o instituto Anísio Teixeira (INEP) divulgou dados do ano anterior associado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em estágios muito críticos de conhecimento”.

Esses dados permitem a compreensão de que as avaliações praticadas pelas instituições escolares poderão cumprir duas principais funções, classificar o aluno ou promover sua aprendizagem. Nesta perspectiva, Villas Boas (2009, p. 32-33) assevera

que o papel da avaliação é conduzir a inclusão, valorizar o aluno e sua aprendizagem. Neste sentido, optar pela avaliação formativa, em detrimento daquela com funções meramente classificatórias, possibilitará que haja significativa aprendizagem tanto para o aluno quanto para o professor, resultando no desenvolvimento da escola como um todo.

Villas Boas (2009, p. 34) elenca outros fatores que são de grande influência na organização do trabalho pedagógico, sob a perspectiva da avaliação formativa está a formação do professor, nos seus vários momentos, ela elenca, também, várias dificuldades de modo geral enfrentadas pelos professores no tocante ao seu trabalho diário, por isso aponta algumas sugestões para o exercício da avaliação formativa, como por exemplo:

O mínimo de que precisam para esta prática é a colaboração de colegas e dirigentes escolares [...] transformações no desenvolvimento do trabalho pedagógico [...] forte liderança institucional, sérios investimentos em formação e desenvolvimento profissional e em programas inovadores, assim como incentivos políticos apropriados. (VILLAS BOAS, 2009, p. 37).

Evidencia-se, assim, que os programas e projetos educativos e formativos advindos das avaliações no decorrer do tempo tem-se justificado, o que demanda um olhar inclusivo para as avaliações, ao serem formuladas e utilizadas pelos docentes na perspectiva formativa, possibilitarão dentre outros benefícios o aprimoramento de profícuas práticas, que, por conseguinte, resultarão em ações formativas e educativas direcionadas para o alcance de objetivos e metas estipuladas.

Sob esse entendimento, é de suma importância que os órgãos governamentais criem estratégias que assegurem o cumprimento da LDB 9.394/96, no tocante ao artigo 9º, inciso VI, Lima (2014, p. 139) assevera que: “A união incumbir-se-á de assegurar processos de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”.

Observa-se que, independente da região do país, os gestores públicos têm como uma de suas metas elaborar e desenvolver sistemas de avaliações, quer sejam em esferas municipais, estaduais o em esfera federal. No caso de Mato Grosso, nas orientações curriculares no livro intitulado Concepções para Educação Básica, assevera que:

O trabalho coletivo, interdisciplinar, construtor de aprendizagens significativas, exige uma avaliação permanente, cujos métodos e ações traduzem a concepção de avaliação emancipatória, em contraposição à avaliação classificatória e seletiva, e ainda indica a necessidade de compreender a avaliação como uma ação humana concreta, inserida, contextualizada, portanto vivenciada intensamente no cotidiano da escola, desde as salas de aula aos demais espaços. Há também a necessidade da participação efetiva de todos os segmentos nas atividades escolares, estabelecendo-se o diálogo entre escola e comunidade, incidindo na organização do trabalho escolar e na formação das identidades coletivas e de uma ética social. (MATO GROSSO, 2010a, p. 60-61).

Em conformidade com isso, evidenciamos que é preciso clareza sobre as dimensões que a avaliação ocupa na prática pedagógica, no caso específico deste estado, o tema avaliação tem sido um dos focos formativos das ações implementadas pelos centros formativos em todas as áreas, sendo também a base das ações formativas no tocante a avaliação praticada na e pela área de Linguagens, com a compreensão de que toda atividade sistematizada e consolidadas nas instituições educativas, tanto de formação quanto nos desdobramentos destas que são as orientações aos educadores nas escolas, passarão em algum momento por avaliações em diferentes níveis e contextos, sendo também o propositor destas, assim sendo é mister compreender e disseminar as bases que as fundamentam.

Os documentos oficiais, como, por exemplo, a própria LDB, ou os Parâmetros Curriculares Nacionais, desde a década de 90, delineiam um olhar diferenciado para com as práticas avaliativas, quer sejam, de natureza interna das instituições, quer as em esfera mais ampliada como as avaliações externas, elaboradas e desenvolvidas por programas nacionais de avaliação e desenvolvidos nas instituições escolares de todo o país.

Sobre esse aspecto diferenciado para com a avaliação, Villas Boas (2009, p. 115) delinea que “pode-se compreender a razão de a avaliação estar na agenda educacional, política e econômica desde 1990. Nunca o nosso país deu tanta ênfase aos exames externos. Mas é preciso ir além, compreender a necessidade de os resultados servirem de aprendizagem de todos os alunos e de todos os professores, em todas as escolas”.

É nesta dimensão ampla no que concerne a avaliação que a “formação continuada”, se insere, reconhecendo que a avaliação, envolve a instituição educativa como um todo. Não há como avaliar apenas um seguimento neste processo, por exemplo, a avaliação do aluno, certamente reflete as condições e o contexto formativo no qual

está inserido, ou seja, o resultado da avaliação refletirá para além da aprendizagem do estudante, visto que evidencia a concepção educativa adotada pela instituição, sua aplicabilidade, o desenvolvimento das políticas educacionais escolhidas, o trabalho dos gestores e dos professores, suas escolhas teóricas e metodológicas, dentre muitos outros fatores, sendo assim a compreensão deste fenômeno requer a compreensão ampliada de diversos outros fatores.

Em conformidade com isto, Freitas (1995, p. 95) explicita que “a avaliação incorpora os objetivos, aponta uma direção. Os objetivos, sem alguma forma de avaliação, permaneceriam sem nenhum correlato prático que permitisse verificar o estado concreto da objetivação”. Deste modo, entende-se que a avaliação servirá a objetivos previamente estabelecidos, ou seja, por meio de processos avaliativos previamente elaborados é possível orientar as ações educativas, Freitas assevera que a avaliação é a guardiã dos objetivos.

Este fato nos leva a reconhecer a relevante função da avaliação tanto para organizar as políticas públicas de forma geral, quanto para direcionar e orientar os processos formativos dos professores formadores, que, por sua vez, orientarão as ações pedagógicas dos professores, bem como, resultarão em processos de aprendizagem dos estudantes. Vemos assim, que os elementos que constituem o processo educativo são interligados e são descritos por Freitas (1995, p. 144), com os seguintes binômios, o par objetivos/avaliação e o par conteúdo/método. Estes, quando compreendidos e considerados, orientarão a tomada de decisões no fazer pedagógico. Villas Boas concorda com Freitas ao dizer:

É por meio dos objetivos e da avaliação é que se tomam as decisões quanto ao conteúdo e a metodologia, em outras palavras, a seleção dos conteúdos e das atividades a serem desenvolvidas, assim como a maneira de trabalhar, dependem dos objetivos e dos procedimentos avaliativos [...] compreender a avaliação permite desvelar os objetivos reais da escola, analisando-se a sistemática de avaliação de uma escola compreende-se o trabalho que ela realiza e os aspectos por ela mais valorizados. (VILLAS BOAS, 2009, p. 114).

Sob esse viés teórico-metodológico, avaliação é compreendida como processo, evidenciado na ação pedagógica, quando perpassam o diagnóstico, acompanham e orientam o percurso e culminam com os resultados alcançados no final do processo. Destarte, os Centros Formativos do estado têm empenhado, por meio das áreas de conhecimento, momentos para reflexão e intervenção a partir dos dados advindos das avaliações em suas diferentes dimensões.

Especificamente a área de Linguagens tem reservado momentos para estudo e pesquisa sobre as avaliações em seus diferentes contextos. Em conformidade com isso, Perrenoud (1995, p. 28) assevera que “no caso da formação de educadores, o que eles vivenciarem durante os cursos que frequentam irá influenciá-los em sua atuação”.

Esses argumentos demonstram a complexidade que envolve a compreensão da prática avaliativa com os quais trabalham os professores formadores, e que este tema é recorrente nas atividades formativas da área de Linguagens. Neste aspecto há que se explanar sobre a concepção de avaliação que predominantemente é objeto das atividades formativas da área e do CEFAPRO. O tópico a seguir explanará, sobre o fenômeno avaliação a partir das orientações curriculares do estado para e pela área de Linguagens.

2.4.1 Avaliar para promover, um desafio presente nos documentos oficiais

Ações formativas advindas de análises de avaliações podem possibilitar direcionamentos institucionais, sem os quais os objetivos das instituições não seriam alcançados. Sobre as consequências advindas dos resultados avaliativos, Villas Boas corrobora com o seguinte pensamento:

O processo avaliativo produz consequências [...] avaliação é aprendizagem, enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia. Os professores aprendem a avaliar enquanto se formam, seu processo de formação é longo [...] todas as situações que presenciam e vivenciam [...] fazem parte do processo de escolarização, fazem parte de sua constituição [...] e podem ser marcantes. (VILLAS BOAS, 2009, p. 140).

No que concerne às avaliações internas, as Orientações Curriculares para o estado de Mato Grosso, na última década, passaram por intensas discussões, sendo objeto de estudo e pesquisa por sua natureza, considerando que o estado assumiu uma proposta de organização por ciclos no Ensino Fundamental, desde 1998. Esta opção de política educacional trazia em seu bojo a necessidade de uma forma de avaliação diferenciada, ou como vimos acima uma avaliação “formativa”, que se bem compreendida possibilitaria a recondução do trabalho pedagógico dos educadores em suas respectivas instituições de educação. Para a compreensão da abrangência do que as orientações curriculares do estado denominam como avaliação formativa o volume intitulado Concepções descrevem três dimensões:

A dimensão diagnóstica informa ao professor os dados relevantes sobre o conhecimento e as experiências de vida do aluno, bem como as situações de aprendizagem durante o processo educativo. A dimensão processual propõe a avaliação como atitude permanente de observação e análise sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno em todo o seu cotidiano. A dimensão cumulativa contempla os avanços e dificuldades apresentados pelo aluno ao final do ano letivo, em cada ano-ciclo ou término de ciclo. Subsidiaria assim um diagnóstico com perspectivas a um juízo globalizador da aprendizagem do educando, apontando o tipo de progressão do aluno e ajudando na organização de longo prazo da escola. Nesse sentido, as dimensões que compõem a avaliação formativa informam a situação do educando em relação aos objetivos propostos para sua aprendizagem em cada período estabelecido. É um processo permanente de diagnóstico que orienta educador, educando e família sobre o desenvolvimento da aprendizagem. (MATO GROSSO, 2010, p. 61-62).

O fenômeno avaliação, desde a implementação dos ciclos de aprendizagem, e, posteriormente, dos ciclos de formação humana, nos currículos escolares do ensino fundamental no estado, impulsionam muitas discussões teóricas e metodológicas. Tendo em vista, que alguns a veem principalmente como objeto de mensuração e apresentação de resultados, em etapas finais de cada processo, já outros, a compreendem como possibilidade de atividade durante todo o percurso, numa concepção diagnóstica, processual e formativa.

Uma obra produzida pela escritora Renata Cabrera, intitulada “Docência e Desespero” (2006) descreve a real dificuldade dos profissionais da educação em conceber as práticas avaliativas em um contexto, para além da mensuração de testes padronizados, recorrentes nas práticas docentes desde a década de 30. A autora assevera que no decorrer do tempo, estudos e discussões têm possibilitado outras compreensões sobre as teorias de avaliação, e que nesta empreitada outras áreas de conhecimento têm contribuído para isso: para além da Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia têm conduzido as reflexões sobre a temática.

Nas discussões sobre o tema são relevantes as reflexões no sentido de compreender o quanto os aspectos qualitativos advindos das avaliações são deveras importantes e necessários tanto quanto os aspectos quantitativos. Ou seja, considerar a avaliação apenas como mensuração, por vezes, tem sido questionada, pois compreende-se que dependendo dos critérios avaliativos e dos propósitos destas, ou mesmo a forma aos quais são implementadas, evidenciarão uma gama de fatores. Como por exemplo,

evidenciarão dimensões para além da cognição, como a dimensão social, afetiva, dentre outras, e nesta compreensão a aprendizagem não será mero produto a ser alcançado, mas processo a ser trilhado pelos educadores.

Neste entendimento, Demo (1995) assevera que a avaliação baseada em uma concepção formativa, preocupando-se com o percurso da aprendizagem, tomando o erro pedagogicamente como objeto da avaliação, bem como indicador para se rever metodologias de ensino, nos permite perceber que na esfera avaliativa, qualidade e quantidade fazem parte de um mesmo todo.

A lógica da avaliação inclusiva ou excludente, num processo educativo é descrito por Vasconcellos da seguinte forma:

No princípio era o caos. Um dia, o professor descobriu que podia mandar o aluno para fora da sala de aula, que a instituição cuidava de ameaçá-lo com a expulsão. Mais tarde um pouco, descobriu que tinha em mãos uma arma muito mais poderosa: a nota. Começa a usá-la, então para conseguir a ordem no caos. O caos se fez cosmos, o maldito cosmos da nota. (VASCONCELLOS, 2000, p. 15).

Este excerto nos move a reflexão sobre os reais propósitos da avaliação, arraigados na alma de muitos educadores. Romper com esta visão sobre avaliação não é tarefa simples, pois requer rever mais de um século de práticas educacionais excludentes, movidas por problemáticas ainda maiores, como por exemplo, o descrédito da profissão do magistério, para citar apenas um dos fatores. Sobre o olhar dos educadores para com a avaliação, Vasconcellos (1998, p. 114) assevera que:

O ponto de partida e principal em questão, não é simplesmente, eliminar legalmente a reprovação, mas lutar para que os professores se comprometam com a aprendizagem efetiva de todos, [...] antes de acabar com a reprovação na legislação, é preciso acabar com ela na cabeça dos educadores.

Estes apontamentos nos permitem compreender que muitos professores não classificam e selecionam os alunos porque são tiranos, ditadores. Na maioria das vezes, selecionam ou reprovam em nome de uma suposta qualidade do ensino, em muitos casos, chegando a afirmar que fazem isso em prol do benefício do aluno, argumentando que na vida, serão cobrados, por meio de testes, seletivos, concursos, argumentando, ainda, que precisam prepará-los, pois é fato que estes terão vestibulares a enfrentar (PEREIRA, 2010). Vemos nesses argumentos os pressupostos do individualismo, da

sociedade calcada na competição, na seleção, na segregação, na exclusão, conceitos que outrora sustentavam as práticas avaliativas, mas que com o passar do tempo, não representam o real papel da avaliação.

As diversas estratégias de avaliação agora são vistas como possibilidades pedagógicas com fins de superar os desafios de aprendizagem dos estudantes, fornecendo ao educador elementos para repensar sua prática pedagógica, bem como, para que este possa refletir sobre sua própria prática quando da observação do desempenho dos alunos. Na mesma direção, Cabrera (2006, p.189) argumenta que: “ainda há de se percorrer um grande caminho, para que as práticas avaliativas não estejam centradas na simples verificação de conteúdos assimilados, e passem a ser instrumentos para diagnosticar possíveis inferências durante todo o processo ensino-aprendizagem”.

Fernandes e Freitas (2008) argumentam que a avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar. Para eles, a avaliação é responsabilidade de todo o coletivo escolar. Assim sendo, o professor não pode se eximir de suas responsabilidades de avaliar as aprendizagens de seus estudantes, assim como os demais profissionais, em conjunto com professores e estudantes poderão participar deste processo, ressaltando a importância de todos os envolvidos.

Nesta perspectiva, segundo Pereira (2010), avaliar é uma atividade orientada para o futuro, é percurso, é caminho, esta é a lógica da inclusão, do diálogo, da autonomia, da participação, da construção, da cooperação, do trabalho colaborativo e cooperativo, no entendimento de que a construção do conhecimento não é privilégio de alguns, mas a compreensão é de que todos aprendem, em tempos e ritmos diferenciados, com estratégias diferenciadas, a partir de suas experiências de vida, de seu contexto, compreendendo que o espaço escolar é o lugar onde se estabelecem relações com o mundo social e com o mundo natural, e estas possibilitarão a autonomia e o desenvolvimento, quer da instituição, quer das pessoas que fazem parte dela. Sob esta perspectiva, Pereira delinea, ainda, que:

É fundamental transformar a prática avaliativa em prática de aprendizagem, é necessário avaliar como condição para a mudança de prática e para o redimensionamento do processo de ensino/aprendizagem, sendo assim avaliar faz parte do processo de ensino e de aprendizagem, não ensinamos sem avaliar, não aprendemos sem avaliar, ou seja, avaliamos ensinando, e ensinamos avaliando. Dessa forma, como bem delineado por Freitas, rompe-se com a falsa dicotomia entre ensino e avaliação, como se esta fosse apenas o final de um processo. (PEREIRA, 2010, p. 4).

O desenvolvimento das ações formativas no âmbito do CEFAPRO/Sinop, das professoras formadoras da área de linguagens, com os professores das escolas, orienta-se por este viés, no entendimento de que a prática avaliativa está intrinsecamente relacionada à aprendizagem. Esta, por sua vez, possibilita aos envolvidos no processo educativo a compreensão de que avaliação é percurso, é método, é objetivo, é fonte inesgotável para estudos. Desta forma, as Orientações Curriculares para a área de Linguagens delineiam que:

É preciso evitar avaliações classificatórias, punitivas, sob pena de estar compactuando com o sistema, que impõe ideias, que rejeita contribuições, que mantém o domínio da verdade. A literatura, enquanto conhecimento integrado às Linguagens, está aí para desarticular as verdades absolutas, para se colocar na relatividade, na dialética que toda situação supõe [...] em síntese, deve-se **consolidar uma avaliação formativa** a partir de estratégias desenvolvidas processualmente, a fim de estabelecer um conjunto de obras que visem à formação e consolidação de leitores. (MATO GROSSO, 2010, p. 116).

Isso possibilita outro olhar sobre a prática avaliativa educacional, visto que essa não se caracteriza uma ação unilateral, ou como o senso comum diz: uma arma a ser usada pelo educador na hora certa, pois se reconhece que a avaliação poderá ser, se os educadores assim decidirem, ferramenta para construção do conhecimento, desde seu alicerce, quando esta é diagnóstica, permeando toda construção do conhecimento como estratégia metodológica, processual, culminando em novas aprendizagens, para educadores e estudantes, o que denominamos como formativa.

A avaliação como processo necessita ser assumida por todos os atores do sistema educacional. O que se espera é que esse coletivo localize seus problemas, reflita sobre eles, se estruture e se comprometa com situações de melhoria (FREITAS et al, 2009). Complementando o pensamento de Freitas, Lück (2012) assevera que não basta

avaliar, é preciso utilizar os seus resultados na promoção da melhoria dos processos educacionais da aprendizagem. Sobre isso, as orientações curriculares/ concepções asseveram que:

Nesse sentido, as dimensões que compõem a avaliação formativa informam a situação do educando em relação aos objetivos propostos para sua aprendizagem em cada período estabelecido. É um processo permanente de diagnóstico que orienta educador, educando e família sobre o desenvolvimento da aprendizagem. Implica auto avaliação do aluno, da turma e dos educadores. O conselho de classe é participativo, com todos os sujeitos envolvidos na avaliação da turma. A análise do relatório/dossiê possibilita momentos coletivos de reflexão entre professores, pais e alunos sobre as aprendizagens de cada aluno e da turma. (MATO GROSSO, 2010a, p. 62-63).

Vemos, então, que a avaliação concebida como processo permanente favorece a continuidade do trabalho pedagógico, possibilita que haja uma avaliação não só do processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante, mas, principalmente uma avaliação de todos os envolvidos no processo, constituindo-se como uma avaliação humanizadora no processo pedagógico. Na sequência, delineamos como os processos avaliativos têm por vezes acontecido em Mato Grosso nas últimas décadas.

2.4.2 Gestão das aprendizagens, algumas possibilidades para avaliações e registros

Como estratégia para gestão da aprendizagem dos estudantes a SEDUC possui um sistema denominado Sistema Integrado de Gerenciamento Educacional (SIGEDUCA), elaborado com fins de descrever a condição de aprendizagem dos estudantes. Esse sistema pode ser acessado no site da SEDUC/MT e é alimentado pelos gestores e professores com os dados dos alunos. Observando os dados ali disponíveis, e demais documentos oficiais que regulamentam os procedimentos avaliativos para o ensino fundamental, constatamos um processo peculiar por meio de relatórios descritivos avaliativos, tendo as siglas Progressão Simples (PS); Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP) como registro último no sistema. Observa-se que no sistema atual para o registro de alunos com necessidades especiais, há um campo próprio para que o professor regente e de sala de recursos façam os devidos registros de sua progressão.

No entanto, por meio dos documentos e registros das instituições escolares, aos quais os centros formativos têm acesso, e que preconizam a adoção da avaliação formativa como política pública, em observação aos Projetos Políticos Pedagógicos

das instituições escolares do polo CEFAPRO/Sinop, especificamente na dimensão pedagógica, e no quesito forma de avaliação, predominam a avaliação denominada formativa, a qual discorreremos logo mais sobre a matriz educacional do estado. Reconhecemos, de antemão, que há, por vezes, algumas dissonâncias entre os processos avaliativos propostos pelos documentos oficiais e os procedimentos realizados nas instituições escolares, mas é digno de nota o que preconizam as Orientações Curriculares do estado, quando delineiam que:

A escola precisa considerar o aluno como um ser em desenvolvimento, cabendo-lhe a tarefa de estimular e potencializar as aprendizagens, respeitando a individualidade do educando reconhecendo suas singularidades próprias, sem submetê-lo a uma ação pedagógica homogênea. Assim, a progressão [...] Progressão Simples (PS), quando o educando desenvolve suas experiências de aprendizagem sem dificuldades, em todas as áreas. Progressão com Plano de Apoio Pedagógico (PPAP), quando o educando progride para o ano seguinte com necessidades de intervenção pedagógica, acompanhado do Plano de Apoio Pedagógico que orienta os educadores do ano seguinte para a retomada das dificuldades desse aluno; e a Progressão Sujeita à Avaliação Especializada (PASE) quando o educando precisa de uma avaliação mais profunda, necessitando de um plano de apoio individualizado que lhe proporcione condições de superação das dificuldades e um suporte profissional específico à sua aprendizagem e progressão, com superação idade/ciclo. (MATO GROSSO, 2010, p. 62-63).

Esta forma de avaliação e registro, que previa além do relatório descritivo o uso das siglas PS, PPAP e PASE, fora modificada entre 2014 e 2015, passando a pautar-se em objetivos de aprendizagem. Fato este que, segundo a SEDUC, não chega a ser uma mudança de concepção avaliativa no currículo, posto que a descreve que houve apenas alguns ajustes advindos de solicitações da própria comunidade educacional. Neste sentido, reorganiza-se o sistema SIGEDUCA, para que os registros do percurso avaliativo sejam realizados por meio do que mencionamos como Objetivos de Aprendizagem. Tais objetivos, são parametrizados para a maioria das escolas do estado, ficando em primeiro momento algumas escolas do campo e indígena com o formato anterior.

Com o passar do tempo, estas instituições escolares, gradativamente, foram sendo inclusas neste formato de avaliação e registro. Sobre esse processo, Lisboa e Frozi, professores formadores no CEFAPRO de Cuiabá descrevem:

No caso do Estado de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer definiu a partir do ano de 2016 (revisto em 2017) os Objetivos de Aprendizagem para o Ensino Fundamental. Estes OA foram elaborados considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), as Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (2012) e a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2015). (LISBOA e FROZI, 2017, p. 4).

O estabelecimento dos objetivos de aprendizagens como foco avaliativo para as instituições escolares demandou de todos os centros formativos um realinhamento nas orientações no quesito avaliação. O argumento dos professores formadores de Cuiabá não foi diferente dos demais 15 centros formativos, ao justificar a necessidade de articulação entre as avaliações internas e externas, redimensionaram suas atividades. Neste sentido, Lisboa e Frozi argumentam, ainda, que:

O CEFAPRO Polo Cuiabá, após consultar a comunidade escolar acerca da necessidade de uma ação formativa considerando a demanda da gestão governamental, fundamentada no interesse em elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em Mato Grosso, propôs uma formação a fim de evidenciar as contribuições que a compreensão dos processos dos sistemas avaliativos em larga escala, sua relação com os processos do sistema avaliativo interno. (LISBOA e FROZI, 2017, p. 4).

Os professores formadores descrevem o que entendem por objetivos de aprendizagem e explicitam, também, de que maneiras se desenvolvem as atividades educacionais a partir deles, para cada ano do ensino fundamental:

Os Objetivos de Aprendizagem organizados para cada ciclo, correspondem apenas ao mínimo do que é prescrito nos documentos oficiais citados. Os Objetivos de Aprendizagem são propostos por ciclos, porém deverão ser avaliados levando em consideração os objetivos possíveis para cada ano do ciclo, respeitando a progressão dos conteúdos que serão trabalhados para alcançar a proficiência desejada [...] propostos para o ano. (LISBOA e FROZI, 2017, p. 4).

Outra relevante informação explicitada é sobre o funcionamento desses objetivos na prática pedagógica, demonstrando, assim, como estes registros se efetivarão e serão disponibilizados, posteriormente, no SIGEDUCA. Sobre isso, especificam que:

Para inserir os conceitos avaliativos no SigEduca, o professor deverá considerar a aprendizagem do estudante de acordo com o que foi planejado e efetivamente trabalhado para o bimestre em curso, considerando também que a proficiência para o objetivo que está no sistema deverá ser consolidada ao final do ciclo. Nesse sentido, o professor registrará a avaliação com base em Objetivos de Aprendizagem, considerando a proficiência do estudante, sem perder de vista os resultados das diferentes avaliações que foram realizadas com ele. (LISBOA e FROZI, 2017, p. 5).

Vemos, desta forma, que os processos avaliativos das escolas de Educação Básica do estado de Mato Grosso vêm passando por transformações significativas, algumas acontecendo em curto espaço de tempo, pelo menos no que diz respeito a orientações teóricas. Essas experiências, por sua vez, exigem dos professores formadores e dos profissionais das escolas o máximo empenho em compreendê-las e implementá-las. Lisboa e Frozi (2017, p. 6) justificam essas ações da seguinte forma:

Nesse sistema de avaliação de aprendizagem convém destacar que os Objetivos de Aprendizagem, por ser uma compilação dos documentos oficiais estadual e nacional, trazem no seu bojo as habilidades que serão desenvolvidas para que a proficiência seja atingida e aferida por meio das avaliações externas. Portanto, cumpre dizer que ao desenvolver seu plano de ensino, o docente contribui para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades (descritores) previstos nas avaliações externas (Prova Brasil, por exemplo) sem deixar de atender os pressupostos da avaliação interna (Objetivos de Aprendizagem). Há objetivos que por aproximação permitem trabalho integrado entre diferentes disciplinas, o que contribui para que o planejamento não seja estanque, sem conexão entre as áreas/disciplinas.

Quanto aos registros no sistema SIGEDUCA, e que devem representar a condição de aprendizagem dos estudantes, uma relação fora previamente formulada pela SEDUC/SUEB, e fornecida aos educadores para estudo e compreensão por meio de orientativos que foram sendo disponibilizados no sistema gradativamente. Sobre isso o orientativo pedagógico da SEDUC para o ano letivo de 2017, traz as seguintes informações, quanto aos conceitos que representarão a condição de aprendizagem de cada estudante, abaixo segue conceitos sobre os processos avaliativos e seus respectivos registros no sistema, representados por meio das seguintes siglas:

AB - Abaixo do Básico: Para as aprendizagens consideradas abaixo do básico considerando o objetivo de aprendizagem trabalhado.

B - Básico: para aprendizagens em construção. O estudante será avaliado com esse conceito ao considerá-lo com desafios de aprendizagem e após todas as formas avaliativas perceber que seu processo de aprendizagem está em construção, porém, ainda não está proficiente levando em conta a proposição do professor;

P - Proficiente: o estudante será avaliado com esse conceito quando alcançar o que foi proposto para o bimestre em curso;

A - Avançado: o estudante será avaliado com esse conceito quando conseguir superar as expectativas em relação ao objetivo proposto;

OAP - Objetivo de Ano Posterior: quando se trata de um objetivo a ser trabalhado no Ciclo, mas cuja recomendação é para outro ano;

ONT - Objetivo não trabalhado: para esse conceito o professor deverá informar o motivo pelo qual não foi possível avaliar o Objetivo de Aprendizagem no bimestre, para tanto deverá informar um dos critérios a seguir: (1-Infrequência do estudante/2-Falta de tempo para concluir o planejado/3- Planejado para o próximo bimestre/4- Aluno Transferido de Unidade Escolar/5-Objetivo Trabalhado no Bimestre Anterior).

PS—Progressão Simples: este conceito será gerado automaticamente, quando todas as disciplinas que compõem determinada área de conhecimento apresentarem conceitos (Básico, Proficiente e Avançado). Dessa forma, o estudante está progredindo ao pleno desenvolvimento.

PPAP – Progressão com Plano de Apoio Pedagógico: Este conceito será gerado automaticamente, quando pelo menos um Objetivo de Aprendizagem de uma disciplina que compõe uma determinada área de conhecimento tenha uma avaliação com conceito AB. Neste caso, o estudante requer acompanhamento da equipe pedagógica para seu pleno desenvolvimento. (MATO GROSSO, 2017a, p. 31).

Podemos observar que a forma de progressão continuada, proposta nos documentos oficiais do estado, tem como premissa a possibilidade de que todos os estudantes serão capazes de aprender, em tempos e ritmos diferentes, desde que sejam instigados, e lhes sejam oferecidas atividades diferenciadas, suporte pedagógico em tempo hábil e clareza do professor sobre as reais necessidades de aprendizagem de cada estudante, por meio de diferentes estratégias de ensino. Na sequência, tratamos da experiência de avaliação externa para Mato Grosso.

2.4.3 Uma experiência diferenciada com as avaliações em Mato Grosso: registros e sistemas

A esta descrição do complexo sistema avaliativo interno, em desenvolvimento no ensino fundamental do estado, soma-se outro sistema avaliativo para o Ensino Médio, que não trataremos neste momento, considerando que a maioria desses segue uma regularidade em conformidade com as tradicionais formas de avaliação e registro no país, ou seja, a avaliação é traduzida por notas e números, que variam de zero a dez no sistema SIGEDUCA. Vemos, assim, que a necessidade, e até o desejo, de uma política educacional inclusiva, tem gerado no estado de Mato Grosso o que denominaremos como fenômenos a serem estudados, pois em uma mesma instituição, por vezes, observa-se diferentes formas de avaliar e registrar a aprendizagem dos estudantes.

Aqui descrevemos algumas experiências com as atividades avaliativas, com os quais os professores formadores da área de Linguagens e demais áreas se deparam, reconhecendo, no entanto, que este tema é fonte inesgotável para posteriores pesquisas. A exemplo disso são as avaliações externas concomitante as internas, aos quais os educadores e estudantes são submetidos. Segundo Lisboa e Frozi (2017, p. 8):

Os estudantes são submetidos a avaliações externas desde os anos iniciais (na Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA) até à conclusão do Ensino Superior (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE). As avaliações externas são fato presente em todo o percurso escolar do estudante. E apesar de não haver consenso sobre a eficácia desses resultados como aferição de aprendizagem, ao estabelecer os Objetivos de Aprendizagem como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, inclusive para a seleção de conteúdo, no sistema interno de avaliação a partir de parâmetros mundial e nacional, o Estado de Mato Grosso padroniza o formato de como deve se dar o processo de ensino, dinamiza e potencializa o trabalho docente com critérios bem definidos.

Destarte, para além das avaliações internas provenientes da demanda de cada currículo escolar e orientadas por uma política estadual, temos também as avaliações externas da esfera federal, como por exemplo, o ENEM, a Prova Brasil, dentre outras no período de 2012 a 2017. Entretanto, em 2016, o estado de Mato Grosso desenvolveu, experimentalmente, um sistema de avaliação denominado ADEPE, com objetivos

singulares. Alguns desses possibilitariam realinhar as políticas públicas de educação, ressignificar as ações formativas a serem desenvolvidas pelos CEFAPROs de forma articulada com as escolas aos quais estes orientam.

Sobre os objetivos e propósitos das avaliações externas, em conformidade com Pacheco (1994), essas possibilitam a recolha de indicadores comparativos de desempenho que servirão no futuro de bases para tomada de decisões institucionais.

No tocante aos objetivos e as justificativas para as avaliações externas de ordem federal, observamos que estes estão delineados em vários documentos elaborados e disponibilizados pelo próprio Ministério da Educação e pelas demais instituições avaliativas, que se encarregam de disseminar em seus endereços eletrônicos e demais registros impressos, todo o processo destas, desde sua elaboração, sua aplicação, os critérios que estas utilizam, até seus resultados, bem como possíveis propostas de análise desses dados.

Aqui, apresentamos os argumentos utilizados pela SEDUC/SUFP mediante a portaria nº 161/ 2016, quando da decisão de instituir esta avaliação com características de avaliação externa, porém elaborada pelo e para as escolas do estado, com a seguinte declaração:

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT), em parceria com o CAED/UFJF desencadeou a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) como ação estratégica, que objetiva produzir e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e proporcionar aos gestores dados para a formulação, o monitoramento e a reformulação de políticas educacionais. (MATO GROSSO, 2016, p. 3).

Esta primeira experiência com avaliações em larga escala, segundo pressupostos da própria SEDUC/SUFP, forneceria aos Centros Formativos, e demais órgãos governamentais, informações específicas sobre cada contexto educativo, o trabalho pedagógico desenvolvido pelos educadores, bem como, a condição de cada turma, de cada aluno. A interpretação e análise destes dados objetivavam subsidiar as ações formativas nas escolas da rede, possibilitando o replanejamento do trabalho formativo desenvolvido pela área de Linguagens e demais áreas de conhecimento no ano posterior, o que com o tempo fora realizado por algumas instituições escolares, e relatadas pelas professoras formadoras entrevistadas nessa pesquisa, segundo elas

a análise de dados das avaliações sistêmicas com a finalidade diagnóstica, ainda não é atividade comum em todas as escolas do estado, necessitando de ações da formação nesse sentido.

No ano de 2017, com o intuito de preparar os estudantes das etapas finais de escolarização e que serão avaliados pelas avaliações nacionais, como a Prova Brasil e mesmo o ENEM, a SEDUC continua a desenvolver um programa próprio de avaliação denominado Avalia Mato Grosso, este tem um formato diferente do anterior. Este, assim como a avaliação da ADEPE, pretende fornecer resultados de proficiência por alunos, para que no ano seguinte, tanto as instituições escolares quanto a formação possam ter subsídios para o desenvolvimento de suas atividades formativas e educativas.

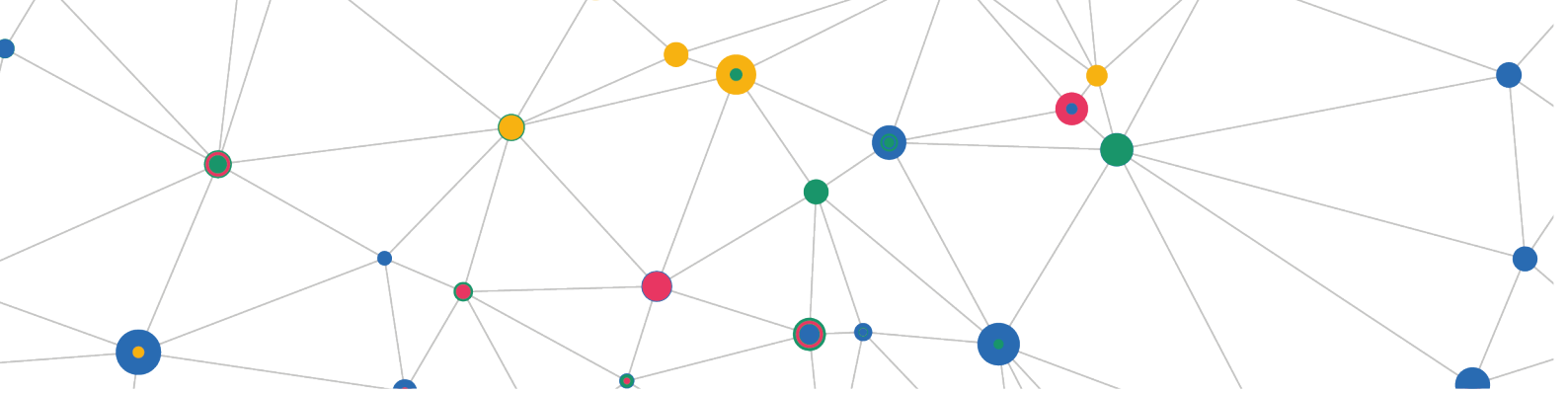
Os registros aqui apresentados demonstram a complexidade do fenômeno avaliação, bem como, as constantes transformações ocorridas na política educacional, principalmente neste estado, o que reafirma o significativo papel dos centros formativos na interlocução com os demais educadores, não havendo de modo algum a hierarquia de um em detrimento de outro, sendo possível a soma das forças para alcance de objetivos comuns.

Sobre a significativa e imprescindível articulação entre Escola e CEFAPRO, Day (2001, p. 79-80) assevera que:

Parcerias práticas, nas quais se entra voluntariamente [na relação escolas/CEFAPROs, essa parceria é institucionalizada], pressupõem uma relação entre iguais [os professores formadores também são docentes da educação básica] e têm origem numa tarefa comum resultante de uma preocupação partilhada. O papel de um amigo crítico é o de proporcionar apoio e questionar as situações numa relação de confiança. [...] O amigo crítico possui conhecimentos, experiências e competências que são complementares.

Com estes pressupostos em mente observaremos, nas declarações das professoras da área de linguagens do CEFAPRO/Sinop, no capítulo de análise das narrativas, o significado das experiências formativas desenvolvidas pela e na área de Linguagens, em meio às transformações ocorridas no sistema avaliativos da Educação Básica, com as quais os professores formadores atuam diretamente. Especialmente, buscaremos compreender como estes profissionais organizaram suas atividades formativas, suas experiências, seus sucessos, seus desafios e, com isso, compreender, as possibilidades oportunizadas pelo desenvolvimento das ações formativas e pedagógicas no percurso dos anos de 2012 a 2017.

Para além das contribuições das avaliações externas oriundas de programas federais, com fins de subsidiar as ações pedagógicas e formativas, tem sido articulada por meio da SEDUC programas e projetos próprios, no reconhecimento de que estas ações podem contribuir com diagnósticos e favorecimento de atividades educativas mais contextualizadas com as atuais demandas das escolas.



3 COM A PALAVRA AS PROFESSORAS FORMADORAS: ESPECIFICIDADES E PECULIARIDADES NO TRABALHO FORMATIVO COM AS LINGUAGENS

META

Tenho a bússola e o mapa
A estrela e a estrada
O que busco? É o que escapa.

Santiago Villela Marques

Procederemos agora a apresentação e análise dos dados, de acordo com a metodologia explicitada anteriormente, um momento ímpar na pesquisa no qual a voz das professoras formadoras ecoam e nos possibilitam analisar este fenômeno.

Iniciamos a análise pela categoria central, políticas públicas de formação continuada, seguida pelos demais temas convergentes, aos quais são, configuração dos centros formativos, os seletivos para função de professores formadores, a constituição da área de linguagens, a atuação do professor formador nesta área, suas bases teóricas e metodológicas, a relação destes com o currículo e as avaliações sistêmicas e a movimentação destes profissionais-escola-CEFAPRO-escola, principais benefícios e desafios.

Conforme explicitado anteriormente, as políticas públicas para formação continuada do estado de Mato Grosso nos CEFAPROs, são desenvolvidas eminentemente por professores formadores. Nestes centros formativos existem professores de diversas áreas, aqui nesse texto a voz ouvida e analisada será de cinco professoras formadoras da área de linguagens, que atuam ou atuaram no polo de Sinop, entre os anos de 2012 e 2017. Vejamos as considerações das cinco professoras formadoras.

Quando questionadas sobre, como avaliam as Políticas Públicas Educacionais para a Formação Continuada no estado de Mato Grosso. Elas disseram:

(01) Dália: Sempre acreditei muito nas políticas públicas do nosso estado [...] são políticas inovadoras [...] muito bem organizadas [...] especificamente para a formação continuada [...] por mais que cada governo tenta mudar [...] acredito que ela é muito coerente, com uma política pública que circunstância inovações para o trabalho formativo e pedagógico com a disciplina de LP.

(02) Rosa: Elas são fragmentadas e vai depender da vontade do governo [...] cada um que entra acaba colocando o que pensa e é uma pena.

(03) Tulipa: Tem toda uma política pública que nos direciona [...] então em um momento é um formato [...] no ano seguinte esse processo interrompe um ciclo de formação do professor [...] de certa forma isso cria uma aversão [...] a gente percebe muitos professores cumprindo o horário na formação, mas não participa efetivamente. As narrativas acima demonstram a relação de poder por vezes vivenciadas, entre as esferas governamentais proponentes da formação continuada no Estado, SEDUC/Sede, bem como os desafios enfrentados pelos órgãos que as implementam como, Assessorias, Secretarias, CEFAPROs e escolas. Ou seja, segundo esses excertos narrativos, as constantes mudanças e rupturas, bem como, os diferentes direcionamentos vivenciados na formação continuada dos educadores, inviabilizam uma continuidade nessas ações formativas, o que lamentavelmente descaracteriza a formação em sua dimensão continuada. Para além disso, esta instabilidade ocasiona insegurança por parte dos profissionais das escolas, não só em relação ao trabalho dos CEFAPROs, mas ocasiona, sobretudo, um descrédito na Formação Continuada como um todo.

É possível observar, também, que este olhar para a formação como uma ação negativa, “apenas para cumprir horário”, diferencia-se, das proposições dos documentos oficiais, como a LDB 9.394/96 e demais documentos oficiais, quando apresentam a Formação Continuada como um direito, não como um fardo, ou como descrito no excerto acima uma atividade que gera aversão dos que nela participam.

(04) Margarida: Eu acho que ainda há muita resistência dos profissionais da escola em relação ao Centro de Formação e sobre os profissionais que estão lá.

(05) Camélia: Como um avanço importante que precisa criar condições efetivas para se consolidarem. Para além dos fatores destacados anteriormente, vemos nestes

enunciados que as professoras formadoras relatam outro aspecto a ser considerado na implementação das ações formativas, aos quais elas chamam de falta de condições, aspectos estes relacionados a condições materiais, bem como, a complexa tarefa na organização coletiva de espaço e tempo para atividades formativas em serviço.

Os depoimentos das professoras formadoras apontam que elas reconhecem a existência e necessidade de políticas públicas educacionais voltadas para a formação continuada, por isso há um consenso entre as entrevistadas sobre a necessidade de questões a serem reavaliadas. As narrativas de Dália, por exemplo, evidenciam as constantes mudanças de governo que influenciam diretamente na formação continuada. Os excertos dos depoimentos de Rosa reafirmam que a fragmentação dessas políticas de governo interfere diretamente no desenvolvimento da Formação Continuada. Tulipa menciona as interrupções no projeto de formação, a ponto de alguns profissionais sentirem aversão a Formação Continuada. Margarida relata a resistência dos profissionais da escola em relação ao CEFAPRO, e aos seus profissionais. Já Camélia delinea a necessidade de se criar condições efetivas para se consolidarem as Políticas Públicas de Formação Continuada.

Observamos, assim, que diversos fatores são mencionados pelas professoras formadoras como sucessivas mudanças de governo, a fragmentação e as interrupções constantes nas políticas de formação continuada no estado, agregado ao fato de haver certa resistência dos docentes nas escolas em compreender as políticas formativas como direitos adquiridos, já prescritos em legislações próprias, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, e demais legislações que organizam e orientam a formação continuada no estado, como por exemplo, os sucessivos orientativos e portarias da SEDUC/SUFP, são fatores que por vezes impossibilitam a efetividade de uma prática formativa eficiente.

Ainda sobre o fenômeno Políticas Públicas, perguntamos as professoras formadoras que especificassem um pouco mais sobre o entendimento e a importância da formação continuada, como política pública institucionalizada, e suas reais contribuições. Dália e Tulipa a descreveram como imprescindível e necessária, por isso argumentaram que:

(06) Dália: A formação que a gente realiza ao longo da nossa profissionalização [...] ela é imprescindível, a gente percebe que tem muitos desafios [...] a nossa sociedade vai mudando e a gente precisa estar se aprimorando, se aperfeiçoando.

(07) Tulipa: É extremamente necessária, tem que fazer parte do dia a dia do profissional, porque só a inicial não dá conta [...] através dos estudos, através dessa busca, desse crescimento profissional propiciado pela Formação Continuada.

(08) Rosa: É uma continuidade da nossa formação [...] a formação continuada é necessária, tem que haver esse acompanhamento [...] entender a trajetória de vida destes professores [...] para que a gente consiga desenvolver formação de qualidade.

O excerto das narrativas das professoras formadoras descreve a formação continuada como continuidade da formação inicial e argumenta que esta auxilia o profissional, a fim de que este reflita sobre sua prática, o que possibilita o aprimoramento, aperfeiçoamento, crescimento profissional, enfim construir novos conhecimentos. Em conformidade com isso, Mato Grosso (2010d, p. 16) explicita que: “A formação continuada deve ser entendida como todo o processo formativo que ocorre depois da formação inicial, seja em nível médio ou superior... cursos de pós-graduação [...]” e é deste processo, ao longo da profissionalização, imprescindível, extremamente necessário que tratam Dália e Tulipa, estas o veem como auxílio profissional.

Ao passo que as formadoras Margarida e Camélia, destacam a formação continuada como sendo algo que está para além de uma continuidade da formação, sendo um importante elemento de reflexão e mudança durante toda a prática docente.

(09) Margarida: Sim muito [...] é a formação que vai auxiliar o professor a pensar e repensar sua prática [...] é o momento que o professor tem para fazer essa reflexão e análise do que deu certo e o que não deu pautado nas teorias.

(10) Camélia: É um importante elemento na mudança das práticas pedagógicas e o trabalho docente deve refletir essa formação [...] não é suficiente ter apenas a formação inicial [...] a carreira profissional é um percurso que exige desenvolvimento contínuo [...] e a Formação Continuada abre possibilidades para a construção de novos conhecimentos.

Camélia ainda destaca que a formação continuada é concebida como espaço potencializador da construção de novos conhecimentos, quando delinea que em vista da complexidade dos fenômenos que envolvem esta carreira profissional, o profissional necessita de desenvolvimento e reflexões que resultem em construção de novos conhecimentos continuamente, o que por sua vez potencializará suas ações.

Há um consenso entre as professoras formadoras, quando destacam que a formação continuada é importante e necessária, haja vista que esta influenciará diretamente na reflexão podendo resultar na transformação da prática. E coadunam com os pressupostos e autores que balizam as concepções e legislações, no que diz respeito à formação continuada, delineados por Imbernón (2011), Mizukami (2002), Estrela (2006), quando descrevem a formação continuada em serviço como possível e necessária. Aqui retomamos os argumentos de Imbernón, em consonância com a fala das entrevistadas:

A formação centrada na escola envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que estas respondam as necessidades da escola [...] não é apenas uma formação com um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes e crenças [...] a formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre professores (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Destarte, há que se considerar que o processo formativo não é um fenômeno estático, é fluido e flexível, uma vez que permite que as impressões das professoras formadoras, nos leve a uma reflexão quiçá uma ressignificação sobre a implementação das atuais Políticas Públicas para a Formação Continuada no estado de Mato Grosso, haja vista que elementos significativos foram trazidos à tona, nos depoimentos das professoras formadoras, como por exemplo, a importância e a necessidade de políticas públicas para a formação continuada, sem interrupções a cada mudança de governo com condições efetivas para o seu desenvolvimento. E que por parte dos educadores, haja a compreensão destas políticas como direitos que possivelmente resultarão em práticas pedagógicas consistentes e inovadoras.

3.1 Dizeres das professoras formadoras sobre a configuração dos centros formativos no estado

Com o intuito de compreender como se organizam os trabalhos nestes centros formativos e, especificamente no CEFAPRO/Sinop, indagamos como se realizam as orientações da SEDUC para a implementação das ações formativas no CEFAPRO, bem como, se estas possuem autonomia para a elaboração dessas orientações às escolas, elas declararam que:

Houve algumas transformações na forma em que recebem e desenvolvem as orientações da SEDUC, no decorrer do tempo. A exemplo disso, a professora formadora Dália relata que até o ano de 2016, havia um direcionamento explícito por parte dos órgãos centrais, no sentido de haver um direcionamento para as ações de formação, mas que estes estão mudando, a ponto de que haja nos últimos anos, propostas específicas de formações. A partir de diagnósticos de cada área ou disciplina no CEFAPRO, ela diz:

(11) Dália: Toda formação que o CEFAPRO fez desde que estou aqui, desde 2009 [...] até o ano passado, a SEDUC direcionava muito, e não nos dava abertura para elaborar formações específicas [...] a partir deste ano foi aberto a possibilidade de a partir de diagnóstico propor formações.

As professoras formadoras Rosa, Tulipa e Margarida argumentam que haviam as formações propostas pela SEDUC, bem como as elaboradas pelo próprio CEFAPRO, que quando aprovadas pelo conselho deliberativo década centro formativo, eram desenvolvidas, e explicitam também que mesmo as formações recebidas da SEDUC, podiam ser reformuladas em conformidade com a identidade e necessidade de cada CEFAPRO. Vejamos o que elas dizem:

(12) Rosa: A gente tem que seguir essas orientações, mas, dentro dessas orientações a gente tem a liberdade de primar pelo melhor caminho, de acordo com a realidade da escola [...] e que vem ao encontro com o que as políticas de governo almejam [...] esse ano almejam elevar os índices, a proficiência dos alunos, uma temática que abriu um leque de possibilidades [...] com o PEIP no ano passado (2016) eu vi que a formação no estado de Mato Grosso começou a ter um rumo [...] fiquei contente, porém rompeu-se com aquela proposta e continuou com outro formato.

Neste enunciado Rosa destaca haver uma autonomia relativa no desenvolvimento das ações formativas desenvolvidas nas escolas, inclusive declara que para o ano de 2016, a política de formação proposta pelo governo que almejava elevar os índices de proficiência, a deixou contente, pois este formato de formação (PEIP), objetivava especificamente alcançar o aluno e sua aprendizagem, com isso como formadora ela visualizou um leque de possibilidades de trabalho com as escolas. Ela destaca um rompimento com a formação que anteriormente estava em desenvolvimento, sendo voltada especificamente para a intervenção pedagógica. Ou seja, nesta orientação ela vê um alinhamento entre as políticas de formação proposta pelo governo, com o que os professores formadores e escolas almejam.

(13) Tulipa: Dentro do que vinha, nós tínhamos autonomia para readequar a nossa necessidade e a necessidade das escolas que atuávamos, tinham algumas formações que vinham num formato [...] acrescentávamos algumas coisas, de certa forma tinha a identidade do CEFAPRO/Sinop [...] não eram pacotes que vinham e executávamos.

(14) Margarida: Tinha autonomia [...] o projeto passava pelo conselho do CEFAPRO [...] e tinha as formações que já vinham prontas [...], mas a gente poderia fazer as modificações necessárias para atender a demanda [...] tinham formações que eram organizadas para irem as escolas e tinham formações que os profissionais iam ao CEFAPRO.

(15) Camélia: Durante o período que fui professora formadora todas as áreas sempre tiveram autonomia para elaborar formações de acordo com os documentos oficiais.

Aqui Camélia fala de autonomia “relativa” para elaborar formações, correlaciona a realização desta atividade aos documentos oficiais, ou seja, em sua declaração, explicita que as atividades formativas realizam-se a partir dos documentos que as regulamentam, o que, segundo seu ponto de vista, não constitui necessariamente um problema, fundamentar-se nos documentos oficiais, ou seja, sua identidade como professora formadora e os pressupostos apresentados no capítulo três deste texto articula-se e consolidam-se, sobre isso, Mato Grosso (2013b, p. 2) assevera que:

A formação continuada é compreendida como toda atividade em que os sujeitos interagem em contextos histórico-culturais determinados, a partir do pressuposto da partilha de objetivos e metas que fortalecem a busca por uma qualidade social da educação [...] de acordo com a política de formação dos profissionais da educação básica.

Com isso percebe-se que a compreensão das formadoras sobre como lidar com as orientações advindas do órgão central SEDUC tem pontos convergentes e divergentes. Dália por exemplo descreve que estando no CEFAPRO desde 2009, considera que havia um direcionamento por parte da SEDUC, e que nos dois últimos anos isso vem mudando, havendo a possibilidade de, a partir de diagnósticos, serem elaboradas formações específicas e pontuais.

Por outro lado, as demais professoras formadoras compreendem que, dentro das orientações advindas da SEDUC, os CEFAPROs têm uma autonomia relativa para elaborar e desenvolver estas formações.

Vemos assim, que a maioria das professoras formadoras, compreendem que embora as orientações gerais para as formações advenham da SEDUC, caberá aos CEFAPROs, e suas respectivas equipes, realizarem as adequações e os ajustes em conformidade com cada realidade e respectivas necessidades formativas.

Ainda sobre a importância de uma regularidade e sintonia nas orientações advindas da SEDUC, para os centros formativos, outrora Santos, Silva e Ramos (2012) descrevem a complexidade do fenômeno formação continuada, e especificamente deste modelo formativo desenvolvido pelo CEFAPRO nas escolas, observando que este fenômeno se situa em um vasto e heterogêneo contexto. As autoras, descrevem também a necessidade de se criarem condições, espaços e tempos, para esta atividade, e asseveram como fundamental a necessidade do envolvimento efetivo e espontâneo dos profissionais neste processo, para o sucesso dessas ações.

3.2 Declarações sobre os critérios e procedimentos dos seletivos para professores formadores

Como anteriormente descrevemos, o desenvolvimento das atividades dos centros formativos, perpassam pelas orientações advindas do órgão central SEDUC, outras, porém, são elaboradas e implementadas pelo próprio CEFAPRO. Neste sentido, para além da equipe gestora, formada geralmente por direção, coordenação e secretário, as ações formativas estão diretamente ligadas aos professores formadores.

Neste aspecto, julgamos pertinente a compreensão sobre como ocorre o processo para a seleção do profissional professor formador, neste caso, o professor formador da área de Linguagens. Assim, indagamos das professoras formadoras, sobre como se realizam os seletivos para compor o quadro de professores formadores de cada CEFAPRO, nesta questão buscamos saber também, se estas atuam na área de formação acadêmica, elas explicitaram que:

O ingresso para o CEFAPRO acontece por seletivos com duração de dois ou mais anos e que à medida que surgem as demandas formativas, e observando o fluxo dos professores formadores, estes que por concurso são profissionais lotados e estabilizados nas escolas estaduais, poderão ficar um tempo no CEFAPRO e retornar a escola assim que o tempo de duração do seletivo terminar, ou que a avaliação da

atuação do formador pela SEDUC, apontar esta necessidade, outro fator que implica nessa flexibilização é o desejo e a necessidade do professor formador em retornar para sua escola de origem. As formadoras Dália, Rosa, Tulipa e Margarida falaram sobre esse processo:

(16) Dália: A gente faz para a disciplina, mas a gente atua meio que na área da educação [...] vai falar sobre avaliação, currículo, gestão de sala de aula [...] temas gerais [...] acaba não atuando especificamente na área da Linguagem, a não ser [...] este ano foi autorizado a propor formações específicas.

(17) Rosa: Os testes seletivos são para dois anos [...] quando eu fiz foi voltado para a disciplina de LP, não foi por área, e aqui a gente acaba atendendo a área [...] por não contar com colegas das demais disciplinas [...] a minha entrada aqui foi por meio de planos de ensino [...] e teve uma prova didática.

(18) Tulipa: Era se não me engano para dois ou três anos [...] aí prorrogou fomos ficando até mandarem a gente de volta para escola [...] meu seletivo foi para a disciplina de arte, a atuação de forma geral [...] lembro de algumas situações de atuação por área, mas, a maioria de forma geral.

(19) Margarida: Foi disciplinar [...], mas a atuação não foi só disciplinar [...] ela foi para a educação [...] o seletivo era só a prova didática, não tinha prova escrita [...] e aí nessa didática tinha os pontos para estudar, mas as questões eram de educação em geral, os orientativos da própria secretaria eu lembro que fui perguntada sobre estas questões.

(20) Camélia: Sobre o seletivo não tenho opinião a respeito.

As respostas das entrevistadas denotam que não há uma regularidade no formato para os seletivos. Houve anos que relatam ter feito prova escrita e didática, em outros anos relatam ter feito a prova didática, ou somente a prova escrita, por esta razão não houve um mesmo padrão para os seletivos no decorrer do tempo.

Observamos que Rosa e Tulipa argumentam ter ciência de um período limitado de dois anos para atuação, as outras não fazem menção sobre o tempo de validade do seletivo, e embora a maioria afirme ter feito o seletivo para sua disciplina de formação, alegam atuar a maioria das vezes de forma geral, com temas relacionados a área da

educação, não especificamente da Linguagem. Observamos que uma das professoras formadoras, a Camélia, preferiu não opinar sobre a organização e o desenvolvimento dos seletivos no CEFAPRO, nem sobre se sua atuação fora disciplinar ou de forma geral, observamos pelo perfil desta professora formadora que, embora sua área de formação seja em Letras, atuou a maior parte do tempo como professora formadora de educação especial.

Tal amplitude das demandas formativas apresentadas à área de Linguagens, foi descrita por Santos e Silva (2014). Na ocasião as autoras analisaram a narrativa das professoras formadoras deste mesmo centro formativo, concluindo que, embora estas se mostram muito comprometidas com seu papel, é possível observar suas inquietudes e inseguranças frente aos inúmeros desafios a elas apresentados.

A ciência de um seletivo por disciplina e o trabalho por área ou de forma geral, nos remete ao próximo tema emblemático da composição da política pública formação continuada do estado de Mato Grosso.

3.3 Narrativas sobre a configuração, a organização e a extensão das ações formativas na área de linguagens

Em conformidade com as Orientações Curriculares para a área de Linguagens no estado, esta área configura-se pelas disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna e LP, o que possibilita e por vezes acontece, são ações formativas que envolvem a área como um todo, estas mesmas orientações em Mato Grosso (2010b, p.11) assevera que, “esses campos de conhecimento apresentam características comuns que autorizam a articulação didático-pedagógica interna da área”.

Desta forma, as ações formativas pensadas pelas professoras formadoras, na sua grande maioria com seletivo para ações formativas em uma disciplina, como, por exemplo, LP, estendem suas atividades a professores de outras disciplinas da área. Esse viés formativo, segundo as orientações Curriculares para a área de Linguagens em Mato Grosso (2010b, p. 12), fundamentam-se nos “objetos comuns entre as disciplinas da área [...] o código, o texto e a leitura”, desta feita, independente do ingresso do profissional para atuação disciplinar, o viés das atividades na área, envolvem sempre os objetos comuns, ou seja, quer a atividade envolva a LP, ou a Língua Estrangeira, quer a Educação Física ou a disciplina de Arte, as atividades formativas terão como pressuposto comum sempre o código, o texto e a leitura, em seu desenvolvimento.

Para compreender o fenômeno área de Linguagens do CEFAPRO/Sinop, sua extensão, organização e implementação das ações formativas, importou-nos saber o objetivo central e como tem se desenvolvido o trabalho na e pela área. Os excertos que seguem mostram as especificidades no que concerne à Linguagem. Aparecem diferentes modos de compreender o objetivo central da formação, resultando, muitas vezes, no desenvolvimento de ações por formadoras da mesma área, com objetivos e estratégias diferentes, vejamos:

(21) Dália: A partir deste ano 2017, a SEDUC, volta seu olhar para proficiência dos estudantes na área de Linguagens especificamente na disciplina de Língua Portuguesa e Matemática [...] as orientações estão voltadas para a gestão de aprendizagens, o foco é a aprendizagem do aluno, aqui a formadora relata que os índices de proficiência no estado estão aquém dos desejáveis, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e médio, todavia declara que o objetivo das formações não estão unicamente voltados para este aspecto, quando diz [...] claro que a gente não se preocupa só com o resultado, mas também com a atuação do professor, trabalhando metodologias, e estratégias de ensino. Com isso ela amplia os objetivos da formação, no entanto ela ressalta a importância de ações de intervenção pedagógica focadas na aprendizagem dos estudantes por parte tanto da formação quanto da atuação dos educadores em sala de aula.

Na declaração de Dália, percebemos que o foco do trabalho formativo em 2017 fora diferente dos demais anos, ou seja, em sua percepção o principal foco formativo passa a ser a necessidade do aluno, sua condição de aprendizagem, com tal finalidade a formação volta-se para a prática do professor, por entender que dependendo do desempenho do professor, a condição de aprendizagem do estudante poderá ser alterada.

(22) Rosa: destaca este ano, estamos trabalhando com a formação dos professores, não só com o Projeto de Formação na Escola (PEFE), mas temos atendido professores pedagogos, de história [...] a intenção era trabalhar apenas com professores da Linguagem, mas no formato que está posto, a gente acaba atendendo todos os professores [...] por que a organização é um professor referência por escola.

É significativa a declaração de Rosa, quando almeja uma política linguística mais concisa para a área de Linguagens, ao destacar que, para além dos professores de sua disciplina e área, trabalha com profissionais das demais disciplinas e áreas. Segundo

sua declaração, há uma prévia organização no CEFAPRO, em que cada professor formador é designado para orientar e articular as demandas formativas da escola o qual será “referência”, o que envolve a escrita, desenvolvimento e avaliação de um projeto coletivo de formação, que contemple as necessidades de todas as áreas. Relatou também que o número de escolas designado para cada professor formador referência, está relacionado ao número de escolas atendidas por cada CEFAPRO, para Rosa esta é uma atividade extremamente complexa e desafiadora, considerando que a própria escola tem enormes dificuldades em diagnosticar suas reais necessidades formativas e que estas resultem em intervenções.

Estes dados apontam um dos gargalos da formação na escola em que, nem sempre é possível, que um único formador dê conta de todas as demandas formativas ou, ainda, não há a certeza de que haja professores formadores suficientes em número em cada CEFAPRO, para articular com todas as disciplinas e áreas em todas as escolas do Polo.

Outro ponto de destaque de Rosa, para sua atuação, são as formações pontuais oferecidas no e pelo CEFAPRO, para além das orientações desenvolvidas na escola. Para ela, este é o diferencial nos últimos anos.

Tulipa, também fala do desafiador trabalho realizado na escola:

(23) Tulipa: Nosso trabalho na escola, é mais diretamente com o coordenador [...] alguns momentos com grupo de professores, também com técnicos e apoio [...], mas, basicamente a proximidade era com o coordenador e, em segundo lugar, com os professores de modo geral.

Vemos três relatos um tanto diferenciados sobre as atividades das professoras formadoras, o que nos leva a inferir que, por vezes, as orientações possibilitadas pelo próprio CEFAPRO, mesmo havendo orientativos e demais documentos comuns, sua compreensão é individual, o que faz com que estas formações sejam, também, na maior parte individuais e não coletivas.

Seguem relatos de Margarida e Camélia, com visões também diversificadas sobre a abrangência e o desenvolvimento das atividades a serem realizadas pela área de Linguagens.

(24) Margarida: O objetivo central das formações era que conseguíssemos propor um trabalho em que os professores da área compreendessem as Linguagens, como produto social de interação [...] não de forma mecânica. Quando tinham as

formações eram organizados por todos da área [...] nos municípios cada um ia na sua escola, mas havia ajuda, pedíamos opinião.

(25) Camélia: Objetiva a transformação da prática docente, o desenvolvimento pessoal e profissional de forma contínua ao longo da carreira.

O fato comum entre as entrevistadas, e que denominamos de consenso, é o fato de que, a cada ano, as ações são elaboradas de forma diferenciada. Dália relata ter havido mudanças em 2017 nas diretrizes vindas da secretaria, diferentes de anos anteriores, antes com foco no professor, agora com foco no aluno. Rosa argumenta que para além do projeto institucionalizado e desenvolvido pela escola com orientações do CEFAPRO, as formações na e pela área de Linguagens, envolvem outros professores de outras áreas e disciplinas.

Já Tulipa delinea que seu trabalho formativo nas escolas fora diretamente com coordenadores e se estendia aos demais profissionais da escola. Margarida por sua vez assevera que enquanto formadora, o empenho da área, fora em trabalhar aspectos sobre as concepções de linguagem e suas transformações. E Camélia descreve que seu empenho formativo se voltava para o desenvolvimento profissional e pessoal como um todo.

Reiteramos nossas considerações acima, de que não há um direcionamento uníssono para o trabalho formativo na e pela área de Linguagens, nem por parte da SEDUC nem mesmo do CEFAPRO, pois, dependendo do ano e da compreensão da política de formação pelo professor formador, a elaboração do seu plano de ação quase sempre é individualizada. Vemos que apenas Margarida relata que seu objetivo central fora o trabalho sobre a compreensão dos fenômenos inerentes aos estudos da Linguagem.

O que confirma o já exposto, que a autonomia de planejamento, por vezes, desencadeia ações mais voltadas para questões gerais educacionais, do que específica para a área e disciplina. Embora Dália, delinieie que a partir de 2017 as ações formativas têm sido focadas em intervenções mais específicas, esta possibilidade ainda é bem recente.

Os dados da pesquisa apontam que as próprias professoras formadoras reconhecem o desafio de sua função, compreendem que o trabalho formativo com a linguagem envolve transformações na prática docente, o que preconiza as orientações curriculares com as quais trabalham, quando delinea que:

Nunca houve tanto contato transnacional, trocas extraordinárias de informações, possibilidades de construir um canal próprio para expor trabalhos, (chats e blogs, vistos por milhões de pessoas ao mesmo tempo, opinando, invadindo [...] e dialogando em tempo real. (MATO GROSSO, 2010b, p. 106).

E é nesse contexto complexo, de necessidades formativas de educadores e estudantes em constantes transformações tecnológicas, que as professoras formadoras têm buscado desenvolver seu trabalho. Nos relatos, observa-se o esforço individual de cada uma, em virtude dos desafios e demandas tão complexas.

É digno de nota, nessas narrativas, todas as articulações destas profissionais com a finalidade de criar condições para contribuir, por meio da formação continuada, com os professores das escolas, embora cada uma ainda a seu próprio modo. Não havendo um padrão institucional para a formação na área ou na disciplina de LP, desenvolvem suas atividades quase que intuitivamente com as condições a elas oferecidas e com grande esforço pessoal.

3.4 Evidências, experiências e abrangências sobre o papel do professor formador da área de linguagens

Conforme apresentamos no texto anteriormente, as especificidades da atuação do professor formador não são tão claras. Ademais, não há uma formação específica para este tipo de função, visto que, as formadoras tiveram formação para atuarem como professoras da Educação Básica.

Sobre tal atuação, questionamos as entrevistadas acerca dos documentos oficiais que orientam o trabalho formativo na e pela área de Linguagens, em conformidade com a questão 01, neste aspecto as entrevistadas asseveram que existem documentos oficiais como portarias e orientativos estaduais e relatam ter ciência de diretrizes e parâmetros curriculares nacional, como suporte para suas ações.

No entanto, vemos que como no item anterior, não há um direcionamento documental uníssono, o que possibilita que cada uma baseie sua ação, naquilo que compreende como possível de direcioná-las a uma prática formativa, vejamos o que pelo menos quatro delas dizem:

(26) Dália: Temos algumas portarias, alguns orientativos que a SEDUC disponibiliza [...] um caderno de 2010 denominado; Políticas Públicas [...] lá tem as funções do

professor formador [...] temos também as Orientações Curriculares do Estado para a área de Linguagens que norteiam a atuação da área de Linguagens.

(27) Rosa: Tem um documento expedido [...] redes e saberes e, atualmente, nós nos embasamos pelas portarias e os orientativos que a SEDUC expede atualmente.

(28) Tulipa: Documento [...] questões de portaria das diretrizes no início foi isso [...] depois a participação no processo de construção das Orientações Curriculares [...] a partir desse momento, muito do nosso trabalho foi orientado em cima das orientações.

(29) Margarida: Eram os Parâmetros Curriculares Nacional, os orientativos da própria secretaria e depois as Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

Embora as professoras formadoras descrevam documentos oficiais similares como suporte para suas ações, por exemplo, orientativos e portarias, aos quais regulamentam suas ações, suas atividades, por vezes, são advindas de escolhas pessoais, não institucionais.

Por exemplo, os documentos que orientam a formação desenvolvida na escola, tem durabilidade de um ano, ou menos. Quanto ao documento citado por Dália e Rosa, denominado, Políticas Públicas: Redes e Saberes de 2010, e as Orientações Curriculares para a área de Linguagens de Mato Grosso, são de conhecimento de todas e isto tem possibilitado o desenvolvimento de ações formativas, mas, como dissemos toda a escolha dessa base documental e teórica tem sido feita individualmente por cada professora formadora, ou seja, a escolha é feita de acordo com o que cada uma considera pertinente e necessário, sem que haja um direcionamento institucional coletivo para estas atividades.

Embora tivéssemos lido e descrito que, consoante aos documentos oficiais, a atuação do professor formador baliza-se pelas legislações já delineadas neste texto. Importou-nos saber, especificamente, as principais ações formativas desenvolvidas na e pela área de Linguagens, em que as docentes relataram que seu trabalho extrapola a área de Linguagens, pois trabalham, em algum momento com todos das escolas, inclusive os não docentes.

Relatam como desafiador o não direcionamento específico para as áreas, pois quase sempre discutem aspectos gerais do currículo. O depoimento de Dália é emblemático ao asseverar que fez seletivo para LP, mas desenvolve um trabalho abrangente, para além de sua área de formação:

(30) Dália: Nosso público-alvo seria especificamente professores da Linguagem, da Língua Portuguesa [...] eu fiz seletivo para Língua Portuguesa [...], mas a gente sabe que no CEFAPRO, a gente trabalha [...] com todos os da Linguagem.

Dália e Rosa trazem à tona a divergência entre a expectativa do professor formador quando do ingresso e do seletivo para o CEFAPRO, e posteriormente sua atuação nas atividades formativas, ou seja, os pré-requisitos para ingresso são a formação na área específica em que haja vagas disponíveis. Naquele momento, sua expectativa é de que uma vez aprovado no seletivo articulará a formação na área de sua formação acadêmica e com os profissionais desta mesma área, o que não se consolida.

Ao ingressarem nas atividades de formação, as demandas aos quais trabalharão são quase sempre em linhas gerais, envolvendo aspectos diversos do currículo educacional. Com isso, relatam a necessidade de que se intensifiquem ações disciplinares ou de área, por parte dos propositores desta política formativa, contemplando as professoras formadoras que, por sua vez, articularão com os professores das escolas da mesma área e disciplina com a profundidade esperada.

Vemos, assim, que o paradigma relatado “ter feito o seletivo para atuar como professora formadora na área de LP, e ter que atuar com toda a área de Linguagens, e para além da área em assuntos gerais da educação”, em conformidade com os dados da pesquisa, ainda é ponto de reflexão e ajuste para os formuladores da política de formação do estado. A declaração de Rosa logo abaixo confirma o exposto.

(31) Rosa: Como nós somos referência de escola, nós estamos desde o ano passado trabalhando no grupo multidisciplinar, eu não posso pensar só na área de Linguagens, esse ano a gente já trabalhou com tecnologia, avaliação, planejamento, gestão de sala de aula, intervenções que tem que ocorrer em todas as áreas.

Os depoimentos de Rosa descrevem uma demanda formativa extensa, com temas complexos, de natureza abrangente. São temas relacionados à educação em geral, o que pressupõe que o professor formador seja polivalente, a fim de atuar em diferentes frentes de trabalho, aos quais não estão diretamente relacionados a sua área de formação, o que torna ainda mais complexa a atividade deste profissional. Com referência aos desafios que se apresentam às professoras formadoras, Santos e Silva (2014, p. 15) confirmam isso em seus estudos ao argumentar que:

No percurso de atuação profissional, as PF da área de linguagens manifestam seus sentimentos e limites ao desempenhar as ações que são de suas responsabilidades no CEFAPRO. Os sentimentos

são de angústia, de inquietação em compreender a própria FC e o porquê da rejeição dos professores das escolas em relação à FC, a necessidade das próprias PF de aprenderem planejar as ações de FC por áreas de conhecimento, a frustração de não atuar na própria área de formação.

Já há algum tempo observa-se, que os sentimentos das professoras formadoras, em relação as suas limitações, transparecem, em diversos momentos e diferentes contextos da pesquisa, como vimos anteriormente. Apesar disso, estas professoras formadoras relatam, também, aspectos significativos e satisfatórios, em seu fazer formativo, neste aspecto descrevem algumas estratégias em busca de seu crescimento profissional, a exemplo disso, Tulipa diz:

(32) Tulipa: O que me trouxe satisfação foi contribuir com o crescimento [...] de alguns professores, porque não são todos que se envolvem [...] algo muito bacana que consegui fazer, foi levar, despertar a vontade de escrever, o gosto pela escrita [...], mas a falta de formação para o professor formador dificulta o trabalho [...] a gente tem que se autoformar [...] busca-se parceria com as universidades [...] ao mesmo tempo, cada um tem que buscar o seu crescimento [...] se você não correr atrás você passa vergonha na escola [...] isso até fortalece a autoformação.

Tulipa menciona aqui, pelo menos, três possíveis fontes de satisfação: a primeira diz respeito à alegria de trabalhar com atividades da área de Linguagens em alguns momentos formativos. Por certo, o lugar de sua formação acadêmica possibilita uma segurança profissional, que talvez trabalhando a formação com profissionais de outras disciplinas e áreas não possibilitem.

Em seguida, ela fala sobre a autoformação, ou seja, possivelmente, devido as inúmeras demandas se autoformam. Neste aspecto levanta-se algumas questões, em que medida e até que ponto esta autoformação é suficiente para atingir as demandas formativas? Possivelmente, no espaço do CEFAPRO, antes de atender as demandas dos profissionais das escolas, o professor formador, se autoforma, outra questão é, há tempo hábil e condições para que esta formação do formador aconteça? Não há necessidade de uma articulação com outros profissionais que tem profundidade científica nas demandas científicas com os quais lidam?

Outro aspecto descrito por Tulipa como significativo, são as inter-relações em grupos de estudo, e projetos e ou programas interinstitucionais, especificamente a relação CEFAPRO/Universidades, o que para ela possibilita legitimidade científica ao seu fazer formativo.

A questão que surge então é, quem estabelece estas relações interinstitucionais com a finalidade de propiciar condições epistemológicas ao professor formador? A própria SEDUC, o CEFAPRO, ou cada professor formador, vai em busca destas inter-relações?

Essas são questões significativas, considerando que as narrativas sobre a formação continuada para Tulipa estão intrinsecamente relacionadas as questões da formação inicial. São questões que atividades de pesquisas e estudos articulados resultariam em benefício para ambos.

Abaixo, veremos os desafios enfrentados por Margarida, que indicam a necessidade dessa articulação entre instituições com vistas ao fortalecimento para o desempenho do professor formador.

(33) Margarida: Quando eu estava no lá, nós trabalhávamos com a escola, na época a Sala de Educador, tinha dois momentos, o contato com todos os educadores, anterior a isso [...] somente com a coordenadora que organizava as pautas [...] nos outros municípios uma vez por mês estavam presentes todos os profissionais [...] foi muito gratificante [...] foi um momento que mais aprendi na minha vida profissional [...] muitas vezes não aceitam a sua função a sua presença, então pessoalmente eu também aprendi a ouvir muito e respeitar a opinião dos outros, foi um ganho muito grande.

Margarida consegue perceber o complexo movimento do professor formador em formação na escola, quando em contato com o coordenador e com os professores, e relata seu esforço em contribuir com a escola, mesmo que alguns profissionais não considerem necessário ou importante a contribuição do professor formador. Neste momento ela, provavelmente para os profissionais da escola representa a instituição SEDUC, e possivelmente, relacionem sua presença a uma ação fiscalizadora e não de orientadora, o que por certo gera desconforto.

Neste aspecto, surge a questão, o que faz com que os profissionais da escola não se sintam, também, pertencentes a SEDUC? Tendo em vista que a professora formadora é também professora das escolas, com mesma formação, com mesmas condições de trabalho, mesmo concurso, apenas um seletivo para atuar numa função pedagógica diferenciada? Ou ainda qual a diferença entre o professor em sala de aula e o professor na função de professor formador?

Outro aspecto relevante descrito por Margarida tem a ver com seus próprios sentimentos, sua identidade profissional. Ela descreve que ao retornar para a escola,

muda o olhar dos profissionais da escola, passando a ser acolhedor e receptivo. O que mudou? Ela ainda argumenta sentir-se mais bem preparada para atuar na escola, pelo fato de ter aprendido a ouvir e respeitar diferentes opiniões, exercício esse desenvolvido no período que esteve no CEFAPRO.

Eis aqui um paradigma, o professor formador estando no CEFAPRO é visto de forma negativa; o mesmo professor retornando à escola, passa a ser valorizado. Como compreender este conflituoso paradigma?

Vejamos a seguir o que relata Camélia sobre suas experiências formativas na área de Linguagens. Embora grande parte de sua atuação no CEFAPRO estivesse relacionada a educação especial, estes esclarecerão alguns aspectos que possibilitam a compreensão deste fenômeno.

(34) Camélia: O trabalho como professora formadora trouxe-me novos conhecimentos, novas possibilidades [...] por meio desse trabalho consegui fazer uma releitura dos contextos escolares [...] sou um pouco frustrada porque observei poucas mudanças na prática [...] no processo ensino aprendizagem [...] mesmo com todo esforço que fizemos.

Camélia descreve aqui os benefícios advindos de trabalhar na formação continuada, relatando que o trabalho como professora formadora possibilitou novos olhares aos contextos escolares, sua atuação em diferentes escolas, e diferentes realidades, estudos específicos sobre formação continuada, linguagens e educação especial, ampliou sua visão sobre desafios que os educadores em contextos escolares vivenciam ao lidarem especificamente com o trabalho docente, com alunos com deficiência.

Fala de sua frustração, em tentar orientá-los, devido às limitações institucionais que, por vezes, as escolas públicas ainda vivenciam, ou mesmo pela abrangência desse desafio, uma única professora formadora, para um contexto de 58 escolas, a maioria com salas de recursos, com alunos com deficiências bastante complexas, dentre outros desafios.

Certamente, o esforço nesse universo complexo de educação, nem sempre parecia, a curto prazo, evidenciar resultados positivos. Isto, certamente, para a professora formadora tão comprometida com esse processo, resultava em frustrações.

A observação feita pela coordenadora de formação do CEFAPRO, no período de atuação desta professora formadora, evidencia avanços nas discussões sobre linguagens e educação especial, desenvolvidas por Camélia, quando em atuação.

Segundo a coordenadora de formação, neste período de aproximadamente 08 anos de trabalho, as escolas sentiam-se apoiadas pela professora formadora, que por meio de grupos de estudos sistemáticos e orientações em cada escola, advindos de diagnósticos por ela realizados, avançaram nas reflexões sobre educação especial neste polo de CEFAPRO.

Vimos neste tópico questões significativas relatadas pelas professoras formadoras no desenvolvimento de suas atividades, como, por exemplo, o esforço em busca da autoformação, processo por vezes desafiador.

Outro fator descrito diz respeito à relação entre profissionais da escola e professores formadores, uma relação complexa, o que elas descrevem em alguns momentos como “estremecidas”, quando o entendimento dos educadores da escola é de que estes formadores são fiscalizadores da SEDUC/Sede, quando observa-se nos documentos que orientam o papel do professor formador, como especificamente de articular e desencadear estudos com os profissionais da escola, com vistas ao desenvolvimento de práticas que resultem em aprendizagem dos estudantes.

Esta não aceitação, ou esse olhar negativo por parte de alguns profissionais da escola em relação ao professor formador, é descrito pelas professoras formadoras como desafiador, ou seja, uma relação paradigmática.

Observa-se, também, nesses depoimentos, o sentimento de frustração relatado por Camélia, em não conseguir contribuir como gostaria com as escolas com as quais atuava, apesar de todo o esforço. Neste sentido, relata as dificuldades de logística e atendimento as escolas, sendo ela no CEFAPRO/Sinop, a única professora a trabalhar as questões da educação especial, em um contexto tão amplo, nem sempre conseguia desenvolver suas ações como gostaria, e tendo também que trabalhar outras questões gerais na formação, constituía-se um complicador.

Estes foram apenas alguns complicadores descritos pela professora formadora, como fatores que causavam frustração em sua prática formativa. São relatos deveras instigantes, que evidenciam a necessidade de uma atenção dos órgãos promotores de políticas educativas.

Um fator relevante a se considerar é que, mesmo com todos esses desafios as entrevistadas relatam seu crescimento profissional e pessoal, bem como a aprendizagem que esta função possibilita, e descrevem as atividades como professoras formadoras como benéfica, pois lhes possibilita tal crescimento.

3.5 Algumas impressões sobre relações interpessoais: professores formadores e professores das escolas em momentos formativos

Como vimos no tópico anterior, a função de professor formador desencadeia reações diversas e relações desafiadoras e paradigmáticas, dentre elas está a aceitação do professor formador pelo professor na escola. Nesta seção discutiremos um pouco mais sobre esta relação. Nos excertos que seguem, é possível observarmos que, embora os profissionais das escolas admitam a presença do professor formador no contexto da formação continuada da escola, há certas reservas e tensões nessas inter-relações. Vejamos alguns desses desafios descritos por Dália.

(35) Dália: Apesar de sofrer críticas dos professores da escola, e acharem que é algo imposto e reclamarem da presença do formador e do que o formador vai lá propor [...] acho que é uma proposta boa a formação no estado.

Dália relata que, por vezes os profissionais da escola não compreendem seu papel, reclamam da sua presença na escola, considerando sua presença como impositiva, não há um olhar de compreensão e colaboração mútua, para a resolução de questões desafiadoras vivenciadas por ambos. Ainda assim, Dália considera a formação continuada do estado como sendo uma proposta boa. Dália reconhece na formação a possibilidade de discussão e reflexão de temas pertinentes que só coletivamente são possíveis de encontrar soluções, isso é o que ela descreve como “boa a formação do estado”. Para ela, este espaço de discussão, mesmo com suas contradições são significativos, quando ela diz no estado, porque reconhece que nem todos os estados do país possuem centros formativos como o do estado de Mato Grosso.

Ainda sobre a experiência como professora formadora e a reação dos demais profissionais na escola, Rosa descreve a necessidade da formação do próprio professor formador continuamente. Ela diz:

(36) Rosa: Vai depender muito da atuação do professor formador [...], mas eu já recebi algumas críticas [...] comecei a ir na escola uma diretora me assustou [...], olhou para mim e disse, se você vier aqui na escola, para ficar com cara de paisagem e não colaborar, pode dizer para gestão do CEFAPRO, que a gente não precisa de professor formador, para mim foi um choque, não era essa a visão que eu tinha quando estava na escola [...] falei fica tranquila diretora minha forma de trabalhar a senhora vai conhecer no dia a dia.

Segundo Rosa, há diferenças na visão da escola em relação ao CEFAPRO e no desenvolvimento da formação, ela atribui esse olhar diferenciado a atitude de alguns professores formadores e a não identificação deste profissional com a atividade formativa. Questão a considerar: como são avaliados estes formadores depois de seu ingresso na formação, quem avalia, como são avaliados, caso estes não tenham o perfil para a formação? Uma vez que essa atividade é muito diferente da que realizava anteriormente em sala de aula, quais os critérios para permanecer ou não na formação, estabelecidos pela SEDUC/Sede e pelo próprio CEFAPRO?

Sobre isso, Rosa relata sua experiência dizendo que quando estava na escola e era atendida pelo CEFAPRO, sentia-se contemplada em seus anseios formativos, no entanto quando tornou-se professora formadora, deparou-se com indagações inusitadas da escola a qual orientaria.

Em sua declaração Rosa diz, ainda, que a gestão colocou em cheque a necessidade do trabalho do CEFAPRO, baseada na atuação do professor formador, neste aspecto, observa-se que, segundo ela, há diferenças significativas entre a atuação dos professores formadores, alguns despertam na escola o anseio por sua contribuição e orientação, já outros causam na escola rejeição e aversão, ponto que possivelmente poderia ser considerado pela SEDUC/sede por meio de avaliações no percurso destes professores formadores.

Vimos anteriormente que, via de regra, o próprio formador decide como será seu trabalho formativo, pautando-se nas orientações gerais que recebem, e esta escolha de abordagem por cada formador, possivelmente resulta em diferentes ações e reações por parte dos profissionais das escolas.

Neste sentido, a pesquisa nos permite dizer que para além dos critérios estabelecidos em um seletivo, para esta função, é necessário orientar e acompanhar mais especificamente cada professor formador, oferecendo a ele condições e constantes atualizações, criando também estratégias de avaliações durante seu percurso na formação.

A atitude de Rosa tranquilizando a diretora da escola, e solicitando um tempo para que esta conhecesse o seu trabalho, foi coerente. Talvez outro professor formador agisse de forma diferente nesta situação, mas são questões ainda a serem consideradas pelas instituições envolvidas com a formação continuada no estado.

Tulipa também descreve as relações de resistência por parte da escola em relação ao CEFAPRO, quando diz:

(37) Tulipa: A gente ouve dos colegas [...] nem sabem o que estão fazendo, a cada hora é uma coisa e a gente vai andando conforme o barco nos leva [...] isso tem criado uma aversão [...] o que eu percebi muitas vezes enquanto no CEFAPRO, quando você chega na escola, muitas vezes, você não é bem recebido [...] a um olhar diferenciado para o professor que está no CEFAPRO.

(38) Margarida: A maior dificuldade foi no lado pessoal [...] era essa resistência que às vezes vinha de forma agressiva.

Vemos, assim, que de algum modo as professoras formadoras relatam dificuldades e resistências como professoras formadoras, Rosa atribui estes conflitos a uma atuação inadequada do professor formador. Tulipa, por sua vez, atribui essas dificuldades às mudanças a todo tempo nas orientações advindas da SEDUC e do CEFAPRO por meio dos professores formadores, que conduzidos pelas constantes rupturas e mudanças nas políticas formativas, criam uma instabilidade nas ações formativas e descontentamento dos profissionais da escola em relação à formação continuada.

Tulipa relata, ainda, que isso se evidencia quanto a própria escola demonstra sua insatisfação, ao afirmar que aparenta que o professor formador não sabe o que está fazendo ali e Margarida complementa dizendo que estas relações conflituosas e até agressivas, desestabilizam as inter-relações profissionais e, por vezes, afeta até o lado pessoal do professor formador.

Entendemos que uma relação de confiança e estabilidade formativa depende não só do professor formador do CEFAPRO que como vimos em seus depoimentos, se empenham em conquistá-la, mas especialmente por parte da organização proponente destas formações, no sentido de consolidar uma política de formação, a médio e longo prazo, sem rupturas e direcionamentos conflituosos constantes que a enfraquecem, uma política de formação de estado, não apenas de governo, com sólidos princípios legais, conceituais e metodológicos, possibilitando ao CEFAPRO e ao professor formador a continuidade de seu trabalho, sem a sensação de estar sempre recomeçando, sem profundidade em suas ações formativas.

3.6 Declarações sobre as vivências e experiências com os processos avaliativos em atividades formativas

Sabedoras de que as ações educativas, quer sejam nas ações de formação ou mesmo nas práticas dos educadores das escolas, perpassam por diferentes sistemas

avaliativos, buscamos compreender qual o papel das avaliações nos processos formativos, por meio das questões 12 e 13. Iniciamos nossos questionamentos, indagando se as professoras formadoras consideravam a formação continuada necessária, e se estas possibilitariam a orientação do trabalho do professor em sala de aula, vejamos o que elas disseram:

(39) Dália: Entendo que elas são importantes [...] elas demonstram as carências das escolas [...] os pontos fortes e os pontos fracos [...] a gente precisa olhar para essas avaliações para ter foco, para saber o que melhorar [...] para direcionar o trabalho também.

(40) Rosa: Elas servem de diagnóstico, não só para os professores em sala de aula, mas aqui também no CEFAPRO, ela deve ser considerada [...] são eficazes se realmente fizermos um bom uso delas, se soubermos avaliar esses dados.

(41) Tulipa: São importantes sim, elas nos dão respostas de como estão as aprendizagens dos alunos, de como tem sido o resultado daquela equipe de educadores [...] só que muitas vezes percebo na escola que falta o olhar para esses dados.

(42) Margarida: Acho importante, só que acho que em alguns momentos [...] fatores externos as aprendizagens estão equivocadas nas avaliações externas [...] o questionário socioeconômico, por exemplo, nem sempre é respondido.

(43) Camélia: Sim [...] as avaliações [...] demonstram o quanto a educação precisa avançar em direção a uma educação pública de qualidade.

Parece haver consenso entre as entrevistadas, no sentido de que as avaliações sistêmicas são necessárias e importantes para orientar o trabalho, para conduzir o trabalho da equipe, para avaliar fatores internos e externos que influenciam na aprendizagem dos estudantes, para subsidiar políticas educativas, dentre outros.

Observamos, também, que algumas das entrevistadas citam a necessidade de não só avaliar, mas reservar tempo e criar estratégias para analisar as informações advindas dessas avaliações e, a partir disso, intervir.

Neste sentido, os documentos oficiais que tratam das questões avaliativas não só propõem que estas sejam realizadas com regularidade, mas que, principalmente, estes dados sirvam de subsídios para diagnósticos e intervenções formativas e pedagógicas.

O que as entrevistadas apontam como um aspecto ainda a ser melhorado, tanto pelos centros formativos quanto pelas próprias instituições escolares e seus educadores.

No próximo item, apresentaremos como o Centro Formativo, e a área de Linguagens lida especificamente com as avaliações sistêmicas em suas ações de formação.

Com a finalidade de compreender um pouco mais em que medida as avaliações sistêmicas, são trabalhadas na e pela formação continuada pelas professoras da área de Linguagens, realizamos o seguinte questionamento: Os professores formadores consideram as avaliações sistêmicas, quando da elaboração dos seus planos de ações? E neste aspecto as professoras formadoras disseram que nos últimos anos este é um tema recorrente nas proposições de formação, no entanto lidam de forma diferenciada com esta questão, conforme segue:

(44) Dália: Este ano especificamente [...] a gente está propondo uma formação sobre Multiletramentos [...] aspectos que as escolas apresentaram dificuldades nas avaliações externas.

(45) Rosa: Ela serve como diagnóstico não só para sala de aula, mas aqui no CEFAPRO ela deve ser considerada [...] retomando 2016, eu vejo que a partir do PEIP [...] com a ADEPE [...] fora uma avaliação muito positiva, por que mostrou para as escolas o perfil dos alunos [...] e a intervenção nossa está sendo a partir dessas avaliações.

(46) Tulipa: Sim [...] a gente buscava tanto os índices do município quanto da escola [...] a gente buscava fazer essa relação com o nosso trabalho formativo para identificar as dificuldades [...] tudo é parte de um processo [...] a gente precisa olhar com mais atenção [...] tem que ser discutido no momento da formação, buscar teorias para solucionar aquelas dificuldades.

(47) Margarida: Às vezes, não era uma constante, a gente até organizava os dados ajudava a escola a organizar, mas em geral não eram base uma constante.

(48) Camélia: Sempre.

Os dados da pesquisa demonstram que as professoras formadoras, assim como em itens anteriores, lidam com as questões avaliativas na formação continuada de

forma diferenciada, até por que, vemos que a maioria das ações formativas é advinda de orientações por parte da própria SEDUC, e estas passam por ressignificações ao serem desenvolvidas por cada professora formadora, no entanto, os dados apontam que há consenso por parte das formadoras, ao reconhecer a existência, a necessidade e a importância dessas avaliações, embora cada uma utilize estratégias diferentes em maior ou menor escala em seus planejamentos.

É significativo observar que a entrevistada Dália relata um olhar diferenciado para com os processos avaliativos no ano 2017, o que possibilitou, a partir desses dados um diagnóstico e uma formação específica para a área de Linguagens. O que Rosa confirma quando fala desse novo olhar da formação para os resultados das avaliações, desde 2016, argumentando que as intervenções formativas estão sendo realizadas a partir da análise dos dados dessas avaliações.

Porém, como disse Tulipa, ainda faz-se necessário que tanto os centros formativos, quanto as escolas, olhem com mais atenção para esses processos avaliativos, sob pena de que todo o trabalho realizado não alcance os objetivos a que se propõe, que é de subsidiar as práticas educativas nos diferentes momentos, planejamento e desenvolvimento das atividades educativas.

No próximo item descrevemos as impressões das professoras formadoras, sobre sua função, considerando que há uma movimentação para a função de professoras formadoras, haja vista que como já dissemos anteriormente, sua estabilidade profissional continua vinculada às escolas de origem. Interessa-nos saber, se esta fluidez na função é entendida como benéfica pelas professoras formadoras, ou se estas entendem a necessidade de que haja uma estabilidade na função de professor formador.

3.7 Observações sobre a movimentação profissional a partir dos seletivos e as instabilidades nas orientações para o desempenho da função

Algumas entrevistadas fazem parte do quadro atual o CEFAPRO/Sinop, outras que por um período estiveram no CEFAPRO e compunham a área de Linguagens, retornaram às escolas. Esta movimentação tem desencadeado uma reconfiguração tanto nas equipes de profissionais do CEFAPRO, quanto nas escolas. Assim sendo, perguntamos as professoras formadoras como ocorre essa movimentação, quais os desafios e as contribuições, das experiências na formação continuada, e obtivemos relatos bem diversificados sobre esse processo:

(49) Dália: O seletivo é feito com validade de dois anos, os últimos ocorreram assim [...] o nosso concurso é para a escola [...] então eu entendo que tenho que vir aqui com tempo determinado [...] infelizmente acho um dos meus principais desafios foi ter vindo para cá muito recente no estado, eu tinha um ano e meio de trabalho na escola quando vim para cá e fiquei aqui todo esse tempo [...] o meu desafio é fazer essa relação, esse link com a escola [...] eu quase não tive chão da escola [...] é uma limitação minha.

Observamos que Dália relata ter vindo para o CEFAPRO com apenas um ano e meio de experiência na escola, fator que, a princípio, dificultou sua atuação como professora formadora. Essa declaração evidencia que uma experiência docente anterior na escola, por algum tempo contribuirá significativamente para o desempenho posterior como professora formadora. Diferente de Dália, Rosa diz ter fácil adaptação, por ter vivenciado experiências em diversos setores da educação, seu ingresso no CEFAPRO, foi tranquilo.

(50) Rosa: Eu iniciei aqui a partir do segundo semestre de 2016, antes iniciei em 2011 direto na escola estadual [...] então eu acho bem tranquilo, no meu ponto de vista [...] eu sou bem fácil de adaptar a mudanças [...] foi tranquilo, a minha visão lá da escola e a dos meus colegas aqui professores formadores, acho bacana a troca [...] esse espaço que estou hoje ampliou minha compreensão das coisas.

Vemos um diferencial na declaração de Tulipa, quando diz que embora soubesse que o tempo do seletivo é limitado, se apaixonou pela formação, e quando não pode realizar novo seletivo para continuar no CEFAPRO, causou bastante insegurança, pois uma vez que se constrói uma identidade formativa e se identifica com a formação, uma atividade diferente da sala de aula, deveria haver possibilidade de continuar nesta função, caso o professor formador desejasse, e que para isso houvesse uma avaliação do seu trabalho, ao invés da interrupção de sua função.

(51) Tulipa: Quando nós fizemos o seletivo, eu sabia que era por um tempo determinado [...] sabia que dali a dois anos voltaria para a escola sem problema algum, porém as coisas foram acontecendo, daí você vai criando uma identidade com a formação [...] você se apaixona, é um outro trabalho diferente de sala de aula [...] vai dando uma insegurança por não ter a certeza de quanto tempo ficará na função.

Margarida, relata como positiva essa fluidez na função de professora formadora, haja vista que com isso a pessoa poderá, até por questões pessoais necessitar voltar

a escola, embora destaque que a função de professora formadora é boa e se pudesse teria continuado no CEFAPRO. Tulipa relata que os critérios para ficar e voltar para escola causam uma certa insegurança, que no caso dela regressou para a escola quando do encerramento de seu tempo de seletivo, e por não ter disponibilidade de vaga para o seletivo em sua área de formação acadêmica, mas relata que se apaixonou pela formação, e que gostaria de poder ter continuado. Neste aspecto Camélia preferiu não emitir opinião. Vemos assim, que são divergentes as opiniões das professoras formadoras sobre o processo de ingresso e retorno a escola, o que a pesquisa aponta como um ponto a ser reavaliado pela SEDUC/Sede, no tocante ao quadro de professores formadores dos CEFAPROs.

(52) Margarida: Fiquei no CEFAPRO quatro anos [...] é uma questão muito pessoal se a pessoa quer, se a pessoa precisa [...] eu acredito que se eu pudesse ter continuado lá, seria muito bom.

(53) Camélia: Sobre a movimentação profissional. Não tenho opinião a respeito.

Algumas entrevistadas declaram ter ciência da flexibilidade de sua função como professora formadora. Os dados da pesquisa apontam para a necessidade de que haja um tempo maior de experiência pelo profissional na escola antes de fazer o seletivo para o CEFAPRO. Sobretudo demonstra o quanto estar no CEFAPRO amplia o olhar destes profissionais sobre as questões relacionadas a educação. O depoimento de Tulipa descreve a construção de sua identidade como professora formadora, como apaixonante e assevera que deveria haver condições para os que desejassem continuar no CEFAPRO assim o fizessem, desde que sua prática fosse avaliada.

Outro aspecto significativo observado pela análise das narrativas é a possibilidade de retornar à escola de origem, caso desejem ou precisem, pois argumentam que mesmo sendo a formação um lugar de crescimento profissional e pessoal, por vezes as situações destes professores mudam o que impossibilitam sua continuidade como professor formador no CEFAPRO, necessitando, assim, retornar à escola. Isto se deve pelo fato de que a identidade do profissional da escola e do CEFAPRO se complementam. No entanto, há aspectos bem diferentes entre as duas funções. Vimos nestes excertos que o relato das experiências das professoras formadoras tem aspectos que, segundo elas, são negativos e outros positivos.

Neste tópico apresentaremos outros aspectos elencados pelas professoras formadoras que envolvem essa movimentação escola-CEFAPRO-escola, considerando

que algumas retornaram às escolas de origem durante o período desta pesquisa. Descrevemos, a seguir o período que estiveram na escola, no CEFAPRO e de volta à escola, bem como, contribuições e desafios dessa movimentação para a prática dessas professoras formadoras.

Os fragmentos anteriores demonstram que a movimentação profissional, escola-CEFAPRO-escola, promove transformações e até modificações substanciais na vida profissional e pessoal das professoras formadoras. Sendo assim, com a finalidade de entender um pouco melhor, sobre este fenômeno fizemos a seguinte indagação às professoras formadoras: O período que esteve ou está no CEFAPRO, contribui de alguma forma com sua atuação profissional? O que as professoras formadoras relataram mostra que a experiência como professora formadora propicia oportunidades de estudo que talvez não seria possível se estivesse na escola. Neste aspecto Dália e Rosa declaram:

(54) Dália: Eu acredito que mesmo que tivesse ficado na escola, teria crescido profissionalmente [...] teria participado das formações continuadas, teria feito trocas de experiências, mas, acho que aqui no CEFAPRO a gente consegue estudar mais que na escola [...] lá com nossa carga horária em sala com alunos [...] não conseguia me dedicar muito para estudos [...] quando vim para o CEFAPRO consegui estudar mais a teoria [...] discutir mais com os pares [...] participar de eventos de formações, eu fiz o mestrado [...] talvez se eu tivesse na escola não teria conseguido [...], não teria participado de grupos de estudos [...] melhorar meu currículo, produzir textos científicos [...] acho que voltando para escola serei outra profissional, terei muito mais a contribuir agora do que quando comecei [...] o grande ganho de estar aqui no CEFAPRO é que, a gente tem um público exigente [...] nós temos que nos dedicar muito mais para atender esse público.

(55) Rosa: Nesse pouco espaço de tempo que estou aqui, aprendi muita coisa com meus colegas [...] os da minha área e com as demais áreas [...] até minha forma de planejar vai mudar muito [...] vai somar tudo que estou aprendendo aqui no dia a dia [...] só vai ajudar mais minha atuação lá em sala de aula quando retornar.

Tulipa, Margarida e Camélia descrevem o quanto a função de professora formadora contribui para ampliar seu olhar, para aprofundar em conhecimento.

Tulipa relata que seu retorno para a escola, está modificado, agora já é possível um olhar, para aspectos humanos da profissão, que antes ela não tinha, a experiência

como professora foi tão positiva no caso dela, que recomenda que outros colegas vivenciem essa experiência. Segundo ela, tudo modifica depois da experiência na formação.

Este depoimento é emblemático, pois nos faz inferir que, mesmo que não houvesse avanços advindos das orientações dessas profissionais as escolas que orientam, o que sabemos não ser possível, os benefícios da formação para o professor formador, por si só, já justificariam a necessidade e benefícios dos CEFAPROs no estado.

(56) Tulipa: Consigo ter um olhar diferenciado [...] quando na função de professor formador [...] vê outros movimentos que envolvem educação, e que na sala de aula, não se dá conta [...] olha de outro ângulo a educação [...] os colegas [...] as políticas públicas [...] só não aproveita para crescer quem está no CEFAPRO e não quiser estudar por que as possibilidades a abertura ali para crescer profissionalmente é muito grande [...] sempre que sai seletivo eu recomendo, faça, é muito boa a experiência [...] retornando agora para a escola, os seis meses que fiquei em sala de aula, como modificou o meu trabalho [...] de antes de entrar no CEFAPRO [...] tudo modifica [...] tentar entender cada aluno, olhar para o contexto de vida [...] por que tal reação em sala de aula [...] com estudo você percebe que tem diversas possibilidades de trabalho em sala de aula [...] é isso muda o olhar, essa é a diferença.

(57) Margarida: Agora na escola [...] o período no CEFAPRO contribuiu muito [...] principalmente a forma de observar a sala de aula e os sujeitos que estão lá dentro [...] tem um olhar que a gente fala de mais humano [...] termo que se utiliza, mas não sei se é correto [...], mas a gente vai para além daquela pessoa física, tenta compreender, conversar, ver quem ele é [...] então não estão fazendo as atividades, não progridem, você não vê avanço, as vezes não vê aprendizado, mas quem é esse sujeito [...] considero muito positivo ter estado no CEFAPRO [...] motivador [...] a questão de você se preparar [...] sempre estudar mais, para quem gosta é muito bom.

(58) Camélia: Tudo é aprendizado [...] a Formação Continuada e uma coisa que não cessa.

Os relatos das professoras formadoras demonstram que há um consenso sobre o período que estiveram, ou estão em atividades formativas no CEFAPRO. Dentre os benefícios destas experiências relatam o crescimento pessoal e profissional advindos das trocas de experiências, visto que possibilita mais tempo dedicado a estudos.

Descrevem que o público com quem trabalham é exigente, e relatam os benefícios da produção científica, bem como da participação em grupos de estudos com instituições parceiras.

Relatam, também, que ao retornarem à escola depois da experiência como professoras formadoras, há uma significativa transformação na prática, principalmente, no tocante ao aluno. Relatam que ao olhar para o aluno, observam e procuram compreender os vários aspectos que influenciam sua aprendizagem, relatam ter um olhar mais humano e individualizado para cada um.

Nota-se, nas observações das professoras formadoras, aspectos significativos propiciados pela Formação Continuada, o que por si só explicaria a importância dos Centros Formativos em Mato Grosso, quiçá muitos outros profissionais pudessem passar por esta experiência.

Vale ressaltar que há questões desafiadoras explicitadas por elas, e que merecem detida atenção e reflexão. A exemplo disso é o que Dália descreve no excerto abaixo como ponto nevrálgico, a perda de direitos legais pelos professores formadores ao assumirem sua função no CEFAPRO, como por exemplo, a aposentadoria especial, quando do ingresso do professor da escola no CEFAPRO, automaticamente perde esse benefício, o que tem sido, segundo Dália, um dos fatores que influenciam negativamente na decisão do profissional ir ou não para o CEFAPRO. Ela argumenta:

(59) Dália: O desafio maior do CEFAPRO, e das pessoas terem interesse em vir para cá, não é o seletivo, é o que acontece depois [...] a gente passa a ser considerado como técnico da SEDUC deixa de contar a gente como professor [...] então, para quem tem 15 ou 20 anos de atuação, e tem uma boa experiência de sala de aula e poderia vir para o CEFAPRO para contribuir, não vem, por que se ele vier [...] terá que trabalhar [...] 05 anos a mais, isso acaba não possibilitando que os professores da escola tenham interesse em vir para cá.

Outra questão desafiadora apresentada por Rosa, diz respeito à compreensão dos próprios educadores sobre o direito a formação continuada, pois um número considerável de educadores vê a formação continuada como uma obrigação, um fardo, algo apenas pela certificação, algo que resultara na diferença em sua atribuição no ano subsequente. Considerar a formação apenas como obrigação e não como direito e algo positivo e benéfico, segundo, Rosa é também um fator negativo. Ela diz:

(60) Rosa: Como eu dizia no início [...] ainda há uma resistência muito grande com a formação continuada, que acaba sendo vista apenas para cumprimento de horário, sem que haja uma reflexão [...] tem que valorizar esse processo, tem que ter uma investigação não só partindo da escola, mas também do CEFAPRO [...] um bom diagnóstico.

Tulipa apresenta, no excerto que segue, outro aspecto a ser analisado pelos órgãos formuladores das políticas de formação no estado, diz respeito a insegurança e a instabilidade do profissional, professor formador, quando no CEFAPRO, com inúmeras dúvidas, sobre seu processo de movimentação profissional:

(61) Tulipa: Seria interessante, não sei se criar a função ou cargo de professor formador, não sei se é este o caminho, mas acho que neste sentido, de o profissional poder optar por continuar no centro a partir de uma avaliação [...] quando estamos no CEFAPRO ficamos sem lotação na escola, aí fica aquela insegurança, vão nos mandar para escola, para onde que eu vou? Aqui tulipa sugere uma política de formação de estado, com direitos assegurados, e critérios claros sobre a movimentação dos profissionais que optam pelo seletivo como professores formadores nos Centros formativos do estado.

Outro ponto descrito pelas professoras formadoras Margarida e Camélia, diz respeito às orientações sobre como deverão acontecer as ações formativas, o que, segundo elas, por muito tempo os projetos de formação tinham um caráter um tanto vago, apenas de atualização e aperfeiçoamento do profissional, não sendo necessariamente interventivo, o que desestimulava a participação dos educadores das escolas no processo. Os temas genéricos, não contemplavam, especificamente, os interesses de um número considerável desses profissionais, eram temas, às vezes, escolhidos por uma minoria, sem correlação com a prática de cada educador, em suas diferentes funções, não alcançando os estudantes.

Destacam, assim, como crucial, que a formação advenha da relação entre necessidade dos estudantes e prática pedagógica, o que ela compreende ser as necessidades interventivas. Ainda sobre os momentos formativos elas dizem:

(62) Margarida: Espero que os momentos de formação sirvam para analisar o contexto que se tem junto com os colegas, ver o que pode ser feito, e esse [...] o que pode ser feito é a partir do planejamento de intervenção.

(63) Camélia: Todos nós concordamos que a Formação Continuada é necessária e que estamos avançando e melhorando sobre a prática [...] minha prática hoje está voltada para as intervenções [...] planejar para o desenvolvimento de capacidades de acordo com o ano que o aluno está matriculado.

As professoras formadoras apresentam questões preponderantemente importantes, como, por exemplo, a necessidade de que a formação continuada seja uma sólida política de estado, com bases legais que as sustentem e as estabilizem, com fins de que o profissional que adentre estes centros não seja prejudicado em seus direitos profissionais.

Mais que isso, que não haja constantes discontinuidades nessas políticas formativas, considerando que um processo interventivo demanda tempo e maturidade epistemológica e metodológica, dentre outros fatores, o que não é impossibilitado pelas inúmeras e constantes mudanças nas políticas de formação até o momento no estado.

Observa-se que já se passaram anos, desde o início dos centros formativos em Mato Grosso e os projetos formativos desenvolvidos nas escolas, passaram por diferentes orientações e nomenclaturas, como já descrevemos no início desta pesquisa – Sala de Professor, Sala de Educador, PEIP/ PROFTAAE, Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE) – e cada um desses pautados em orientativos e demais documentos com tempo limitado, o que, por certo, tem causado nos participantes uma impressão de ruptura constante, não continuidade, não progresso, não profundidade. Situações que seriam solucionadas, com a criação e legalização de uma política formativa sólida, construída e validade com os envolvidos, com abrangências a médio e longo prazo.

A exemplo disso vemos os planos de educação, com suas metas e constantes avaliações e reformulações, que possuem uma base estrutural e outra flexível em conformidade com as transformações, sociais, culturais educacionais, possibilitando assim sua sustentação e continuidade.

A título de exemplo, e para confirmar os depoimentos das professoras sobre as constantes interrupções nas ações de formação continuada no estado, segue fragmentos de orientativos, para exemplificar, desde 2003, até 2017 essas rupturas, bem como os diferentes encaminhamentos advindos desses orientativos.

No artigo intitulado Formação continuada de professoras/es e conhecimento escolar no contexto do projeto sala de educador/a Márcia Regina Gobatto assevera que:

O Projeto Sala de Educador/a nasce em 2003, primeiramente como Sala de Professor/a, pois, naquele momento, a política educacional defendia a formação continuada somente para docentes. Este projeto é desenvolvido nas escolas, transformando-as nos lócus de formação, assim como procura dar voz aos professores/as, já que deveria ser organizado e gerenciado pelos próprios atores envolvidos. O Projeto Sala de Professor defende o objetivo de 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 vem participando dele a certeza da superação de descontinuidade das ações que tem marcado comumente a troca 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 apud MÁXIMO e NOGUEIRA, 2009, p. 90).

Os próprios orientativos da SEDUC de 2015, 2016 e 2017, demonstram as transformações que perpassaram o projeto de Formação Continuada institucionalizado pela SEDUC, aos quais foram delineados pelas entrevistadas, desde meados de 2010 até o ano de 2015, com a denominação Projeto Sala de Educador, aponta como principal finalidade, para além da criação do espaço de formação, que estes momentos sejam dedicados a reflexão, inovação, pesquisa dentre outros objetivos a fim de que os profissionais tanto professores quanto demais profissionais da escola possam coletivamente protagonizar mudanças em suas práticas. Vejamos fragmento do Orientativo SEDUC:

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

No ano de 2016, vemos que o projeto de formação assume a nomenclatura de Projeto de estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP). Este orientativo explicita que para além dos objetivos anteriores, seu principal foco serão as intervenções pedagógicas, para isso, institui o sistema que já explanamos anteriormente no tópico avaliação, denominado ADEPE/MT, pois segundo orientativo todos os projetos formativos das escolas terão nas avaliações internas e externas subsídios para compreender e

elaborar um projeto de formação que surjam das necessidades interventivas de cada aluno, de cada professor de cada instituição escolar.

É importante ressaltar que esta proposta formativa teve a durabilidade de apenas um ano, pois veremos que em 2017 houve mudanças significativas na proposta formativa do estado.

A reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual – ADEPE/MT – e do Programa de Gestão para Resultados, dentre outros, está sendo determinante para as orientações relativas à elaboração e efetivação do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica – PEIP - o qual se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Nesse sentido, orientamos que, no momento de elaboração do PEIP, os profissionais da Escola façam um estudo criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos estudantes, utilizando-os como elementos de diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito à educação, conforme previsto nos art. 205 e 208 da Constituição (1988), nos art. 2 e 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e nos Planos Nacional e Estadual de Educação. (MATO GROSSO, 2016).

O ano de 2017 inicia com significativas transformações para as ações formativas no estado, o anterior projeto denominado PEIP, passa a denominar-se Pró-Escolas-Formação (PEF), para além da mudança na nomenclatura esta proposta traz algumas transformações para a prática formativa, ressaltando a importância de que os pressupostos teóricos sejam respaldados por práticas, e que a partir de um diagnóstico de necessidade dos estudantes, métodos e técnicas pedagógicas sejam instituídos, no processo ensino aprendizagem.

O eixo Pró- Escola Ensino, desdobra-se também no Programa Pró-Escolas Formação (PEF). O PEF abarca todas as ações formativas, voltadas aos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino da Educação Básica, promovidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer e executadas pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação - SUFP, por meio dos profissionais dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação - CEFAPRO.

O PEF propõe um olhar sobre a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, mas,

principalmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional com o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino aprendizagem (MATO GROSSO, 2017).

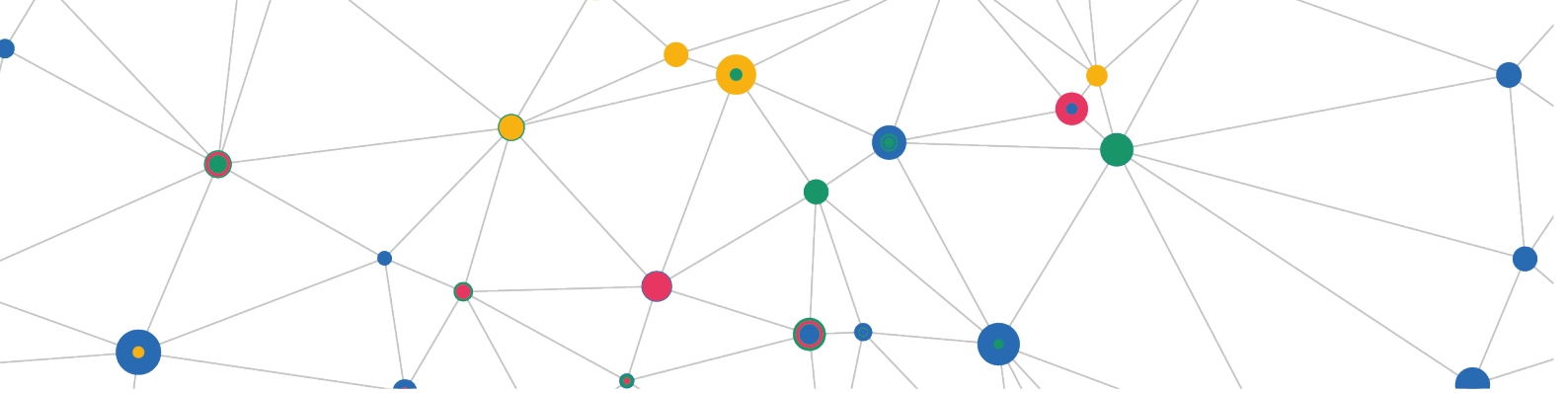
Ou seja, nossa observação nos fragmentos, bem como a análise das entrevistas das professoras formadoras apontam para as constantes interrupções nos projetos formativos. Estes, por sua vez configuram-se como projetos pontuais de formação com durabilidade de alguns meses.

A cada ano, novos gestores, novas orientações e novos projetos são formulados, nos levando a refletir onde está então a continuidade e a estabilidade da formação continuada no estado? Neste sentido, nos leva a conjecturar também se uma estabilidade formativa, ou um projeto de formação de fato contínuo seria possível neste estado. A título de exemplo, citamos o projeto para técnicos e apoio denominado Arara Azul, transformado em programa nacional e atualmente presente em diversos estados do país, denominado Pró-funcionário, demonstra a importância e necessidade de continuidade nas políticas de formação.

Essa continuidade parece ser anseio tanto das professoras formadoras em seus depoimentos, quanto das escolas a quem orientam, ou estão novamente como professoras, reiteramos que é anseio dos profissionais da educação de Mato Grosso que haja um sólido e contínuo projeto de formação continuada no estado.

Aqui cabe ressaltar um significativo aspecto da pesquisa: o contato direto com as professoras formadoras, durante o movimento de suas funções profissionais. Todas advindas das escolas de Educação Básica no período da pesquisa, todas atuantes na formação continuada da área de linguagens no CEFAPRO de Sinop, com experiências advindas do exercício profissional nas escolas públicas do estado.

Destacamos também, que na ocasião da pesquisa, continuavam como professoras formadoras no CEFAPRO/Sinop as professoras formadoras, Dália e Rosa, tendo retornado por diferentes razões às escolas, Tulipa, Margarida e Camélia. Sendo digno de nota, que independente do lugar profissional que estivessem no momento da pesquisa, se colocaram à disposição para contribuir para a compreensão deste importante fenômeno.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: SUGESTÕES E ALTERNATIVAS PARA O APRIMORAMENTO E A EFICÁCIA DO TRABALHO FORMATIVO NA ÁREA DE LINGUAGENS

Escrevemos não com os dedos, mas com a pessoa inteira. O nervo que controla a pena enrola-se em cada fibra do nosso ser, amarra o coração e trespassa o fígado.

Orlando – Virginia Woolf

O que temos para dizer sobre o fenômeno Políticas Públicas Educacionais na contemporaneidade, possibilitado por esta pesquisa, está para além do que descreveremos aqui. O vasto trajeto percorrido, o contato com as teorias e com as pessoas são impossíveis de serem totalmente descritos.

Desta forma, nos limitamos a apresentar aspectos que se evidenciaram durante a observação e análise dos documentos oficiais que orientam o trabalho formativo e educativo no estado de Mato Grosso. Esses, por sua vez, dão conta de sistemáticos movimentos em prol da valorização profissional e da formação continuada em serviço no estado.

Evidenciamos que desde 1988, com o advento da constituição federal, em seu art. 206, item V, tem como princípio base a valorização dos profissionais da educação; vimos também que a LDB 9.394/96 em seu art. 61, descreve o espaço reservado a estas formações como direito. No estado de Mato Grosso e sob a Lei complementar 50/98 do CEE/MT; no art. 38 assegura que a formação continuada em serviço seja remunerada, considerando que esta acontece na hora atividade do profissional.

Aqui rememoramos alguns registros legais que referendam e subsidiam a formação continuada no estado, e com a finalidade de desenvolvê-la, o Decreto 1395/2008, publicado no diário oficial de 16/06/2008 constitui o CEFAPRO como instituição responsável pelo desenvolvimento formativo do estado de Mato Grosso, em articulação com a SEDUC/SUFP, tem se proposto a desenvolver as atividades formativas na contemporaneidade.

A criação e manutenção da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação, bem como dos Centros Formativos em 15 polos regionais do estado, evidenciam o empenho dos gestores públicos em organizar e desenvolver ações formativas sistemáticas de forma contundente desde 2003, por meio de programas e projetos, oriundos da esfera nacional e estadual. A inter-relação SEDUC/MT/SUFP/CEFAPROs/Escolas tem possibilitado orientações a mais de oitocentas escolas estaduais diretamente e indiretamente a muitas outras das demais redes. Sobre essa inter-relação o orientativo da SEDUC/MT assevera que:

A relação de parceria entre escolas e Cefapro deve ser fortalecida constantemente, por isso é fundamental que, no desenvolvimento do projeto de formação, os docentes das escolas e os docentes do Cefapro tenham clareza de suas atribuições e as procure desempenhar, de modo a construir um perfil profissional cada vez mais próximo daquele apresentado neste Orientativo. (MATO GROSSO, 2017, p. 167).

Os documentos que orientam a formação no estado, e especificamente o trabalho formativo desenvolvido pelo CEFAPRO/Sinop, organizam o trabalho na e pela área de Linguagens, com ações formativas que abrangem várias demandas. Essas ações envolvem o currículo de forma geral. Neste aspecto, o relato das professoras formadoras dá conta de que são feitas adaptações em suas atividades objetivando o desenvolvimento social, regional, cultural e epistemológico dos envolvidos.

Observamos que as ações formativas no contexto dos centros formativos acontecem basicamente em duas dimensões, por meio de multiplicações de programas de esfera nacional ou projetos elaborados e desenvolvidos no e pelo próprio estado de Mato Grosso por meio de políticas educativas próprias.

Neste contexto, se inserem os projetos desenvolvidos sistematicamente nas escolas que, como vimos, têm recebido denominações diferenciadas no decorrer do tempo, surgindo como Sala de Professor e conseqüentemente, Sala de Educador, PEIP/PROFTAAE, Pró Escolas Formação na Escola (PEF), conseqüentemente, dentre outros.

Para além destes projetos, elaborados pelas escolas sob a orientação dos centros formativos, no decorrer de cada ano letivo outras formações são organizadas em conformidade sob a orientação e anuência da SEDUC/SUFP, ações estas que se estendem as diversas áreas educacionais.

Sobre os objetivos da formação continuada no estado, o orientativo da SEDUC (2017, p. 147) delinea que “o enfoque da formação docente na escola toma por

referência, programas federais de formação realizados, ou em fase de realização, que foram/são acolhidos pelos docentes [...] procuram centrar a formação na constante articulação entre teoria e prática”.

Com a implementação das Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso, em 2010, as ações formativas foram se resignificando, e uma concepção inclusiva, interativa e dialógica fora se estabelecendo, independentemente das diferentes estruturas curriculares escolares, em ciclos, séries, anos, módulos, alternância, dentre outras. Tais organizações foram sendo contempladas com orientações pedagógicas específicas, para sua modalidade e ou diversidades.

Sobre as contribuições deste documento para o desenvolvimento das atividades, diagnósticas, formativas, cooperativas, colaborativas, individuais e ou coletivas, o orientativo da SEDUC em 2017, assevera que:

A elaboração do diagnóstico de necessidades formativas dos docentes deve partir da análise dos instrumentos de planejamento elaborados pela escola para a sua execução. Podemos destacar dois instrumentos macro de planejamento, que são: o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o plano de formação na escola do ano anterior, instituído pelas Portarias n.º 161 e n.º 322/2016 e denominado Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP com propósito experimental) (MATO GROSSO, 2017, p.156).

Desta forma, os dados da pesquisa apontam que, no período de 2012 a 2017, a qual concentramos nossa atenção, as ações e orientações formativas gerais envolvendo currículo e educação em linhas gerais, se sobrepuseram as atividades formativas específicas das áreas e disciplinas. Mesmo diante da abrangência de atividades que a área de Linguagens ocupa no desenvolvimento curricular, por vezes, suas ações são sobrepujadas pelas ações em âmbito geral. Evidenciamos um número relativamente pequeno de ações específicas na e para os docentes da área de Linguagens.

Nos anos de 2015 e 2016, tanto a formação desenvolvida no e pelo CEFAPRO, quanto as realizadas nas escolas envidaram esforços, no sentido de consolidar estudos e pesquisas, por grupos de interesse e necessidades formativas, objetivando intervenções pedagógicas, sendo assim as orientações realizadas pela SEDUC/SUFP-MT, para com as escolas e centros formativos foram mais objetivas:

Orientamos que os docentes em formação avaliem as possibilidades de formar agrupamentos que não sejam só por disciplina. Para isso, não podem perder de vista a tarefa de trazer o aprendizado do estudo

da temática para o planejamento do ensino que desenvolvem. Na sequência, todas as demais ações desenvolvidas no projeto de formação docente na escola são feitas em grupo. Importante ressaltar que essa sequência de ações desenvolvidas em formação, irá se repetir em cada temática que compuser o cronograma do projeto de formação docente na escola (MATO GROSSO, 2017, p. 163).

Esta orientação veio ao encontro dos anseios dos profissionais da educação, que encontram nesta organização descentralizada a possibilidade de olharem para sua realidade e necessidade, ressignificando seu fazer pedagógico, mais contundentemente aprofundando teorias e conceitos aos quais evidenciaram como necessários.

Ainda sobre a importância e necessidade de um olhar mais específico para as avaliações sistêmicas, o orientativo da SEDUC (MATO GROSSO, 2017, p. 161) delinea que os resultados dessas avaliações “objetivam, principalmente, fornecer aos sistemas de ensino das esferas municipal, estadual e federal informações que subsidiem a formulação e reformulação, bem como o monitoramento de políticas públicas educacionais”.

Neste entendimento, os professores formadores de modo geral, têm sido orientados a observar os dados das avaliações internas e externas, como por exemplo, avaliações como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dentre outras, e avaliações instituídas pela própria SEDUC como, por exemplo, a ADEPE em 2016, e demais avaliações no decorrer dos anos, registradas no sistema SIGEDUCA, e que possibilitam o acesso dos diversos segmentos educacionais. Sobre a importância e necessidade de que estes dados sejam consultados, a secretaria orienta que:

As escolas, no entanto, devem se utilizar delas, primeiramente, para conhecer como se estrutura um Sistema de Avaliação, procurando saber: quais são as avaliações desencadeadas por ele, para quais estudantes da educação básica, para avaliar desempenho de estudantes em quais disciplinas, delimitando que conteúdos dessas disciplinas, a partir de que matriz de referência, utilizando-se de que escalas para determinar níveis de proficiência, realizadas de quanto em quanto tempo (MATO GROSSO, 2017, p. 161).

É possível perceber, por meio desta pesquisa, um enfoque diferenciado pelo menos nos três últimos anos, no desenvolvimento das políticas públicas educacionais, especialmente as relacionadas à formação continuada.

A exemplo disso tem sido o próprio objetivo central das ações formativas, outrora o objetivo primeiro focava-se principalmente nas necessidades do educador, o que agora passa a ser o educando e suas necessidades de aprendizagem. Assim sendo, observamos que a formulação e o desenvolvimento das políticas formativas e pedagógicas têm nas intervenções pedagógicas seu alicerce.

Vemos aqui um aspecto transformador no desenvolvimento das ações de formação continuada no estado, no qual o aluno passa a ser o fundamento e o termômetro das proposições e ações nas políticas formativas. Fato este que tem sido desafiador para os profissionais das escolas e dos CEFAPROs.

Diante desses fatos, voltamos nossa atenção para a área de Linguagens, que se constitui em uma concepção dialógica e interativa, razão pela qual necessita de constantes subsídios teóricos, pesquisas e ações formativas específicas. Abaixo elencamos alguns aspectos que emergiram da pesquisa e que ainda se apresentam como desafiadores para o desenvolvimento do trabalho na e pela área de Linguagens:

I. Criar estratégias para que as Políticas Públicas inerentes à educação (a Formação na área de Linguagens) tenham suas proposições construídas, com e para os educadores do estado, principalmente, as que interferem diretamente na ação de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, nas implicações do trabalho docente face às constantes mutações decorrentes do processo de globalização.

II. Propiciar um estreitamento interinstitucional entre formação inicial e continuada, com vistas a consolidação de políticas linguísticas de contextualizadas com a produção de um currículo na perspectiva da inclusão e da formação humana integral.

III. Evidenciar o protagonismo docente, por meio do registro e socialização das experiências pedagógicas em eventos científicos, produzidos pelos profissionais da área.

IV. Possibilitar, por meio da formação continuada, o desenvolvimento de grupos de estudos, em conformidade com a identidade, especificidade, diagnóstico e a necessidade interventiva dos profissionais do CEFAPRO.

V. Fortalecer a autonomia da práxis, por meio de atividades individuais e coletivas dos professores formadores, na perspectiva de comunidade de aprendizagem.

VI. Evidenciar o protagonismo pedagógico e formativo desses professores formadores, por meio de eventos formativos contínuos e específicos.

VII. Na área de Linguagens, especificamente na formação desenvolvida pelo

professor formador, possibilitar a compreensão dos conceitos da área e de cada disciplina, em consonância com o contexto social, cultural, político e ideológico de cada instituição educativa, o que pressupõe projetos e propostas situadas com as atuais demandas de cada instituição de ensino do estado.

VIII. Possibilitar que os professores formadores participem de formações específicas de área e disciplina, a fim de que possam articular a especificidade destes conhecimentos com os demais professores nas escolas, um exemplo dessa necessidade tem sido as orientações para o levantamento de demandas formativas, presente no orientativo do ano de 2017 para o trabalho com a disciplina de LP, e que poderá se estender para as demais disciplinas, delineando que:

No momento, em que está discutindo e procurando trazer o aprendizado adquirido com o estudo da temática, os docentes de Língua Portuguesa, poderão identificar necessidades formativas específicas da disciplina. Um exemplo deste poderá ser a própria sequência didática. Isso abre então a possibilidade de torná-la temática específica de estudo para os docentes de LP, sendo para eles um pré-requisito de conhecimento para poderem melhor se apropriar do conceito de avaliação formativa em seu plano de ensino (MATO GROSSO, 2017, p. 160).

Os dados desta pesquisa apontam que tanto os gestores, quanto os demais profissionais das instituições educacionais no estado coadunam com o pensamento de que as atividades formativas focadas e direcionadas para cada área de conhecimento e respectivas disciplinas são fundamentais e necessárias. A título de exemplo, a própria orientação curricular do estado estabelece para a área de Linguagens os seguintes eixos para orientar o trabalho no ensino fundamental:

Compreender e utilizar as diferentes linguagens. Ler e compreender e construir diferentes textos, considerando as condições de Produção, recepção e circulação. Codificar, decodificar e ressignificar sistemas das diferentes linguagens. Fazer uso social das diversas linguagens em diferentes situações de fruição e interação. Vivenciar e ressignificar as diversas práticas de Linguagem. (MATO GROSSO, 2012, p. 23).

O trabalho educacional sugerido para a área de Linguagens na perspectiva do desenvolvimento de capacidades, sendo observado os seus respectivos descritores, ou o que hoje aparece no sistema de gerenciamento de aprendizagem, como objetivos.

Planejar nesta perspectiva, para a maioria dos educadores, ainda soa desafiador, uma vez que tradicionalmente as atividades pedagógicas têm sido pautadas na perspectiva de conteúdos.

Estes elementos evidenciam a importância de se implementar diferentes estratégias e métodos próprios para cada disciplina, fato este, por vezes, ignorados em ações formativas, posto que se presume que os educadores já se apropriaram deste conhecimento.

Com isso, observamos o vasto e complexo campo para o trabalho com a formação continuada na área de Linguagens, desde a compreensão do fenômeno planejamento, estratégias de ensino culminando em avaliações.

Sobre isso, Fernandes e Freitas (2008) asseveram que, “avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização. Entretanto, o professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente”. Vemos então, que o ato de avaliar é de responsabilidade do coletivo escolar, não sendo possível desenvolvê-la em sua totalidade focando apenas um segmento educacional.

Nesta pesquisa, utilizamos a metodologia interativa, o que favoreceu a compreensão do fenômeno formação na e pela área de Linguagens, numa concepção dialética e dialógica.

O método hermenêutico-dialético favoreceu não só a obtenção dos dados, mas, principalmente a interpretação destes fenômenos. Possibilitando, assim, evidenciar os principais avanços e desafios no desenvolvimento de ações formativas pela área de Linguagens no estado, bem como o desenvolvimento das Políticas Públicas. Neste aspecto, destacamos como positivos a criação e o trabalho desenvolvido pelos CEFAPROs, com ações de formação continuada, desde 2003.

Compreendemos por meio do estudo, que o quadro de professores formadores é itinerante, e é consolidado mediante seletivos, com duração de dois ou mais anos. Evidenciamos que os profissionais nestes centros poderão regressar às suas escolas de lotação, caso assim desejem, ou precisem, e principalmente que ainda não há uma política pública que estabeleça a função de professor formador, dentre outras peculiaridades, que talvez com o tempo, sejam ajustadas.

Vimos, especificamente, que a constituição da área de Linguagens acontece mediante seletivos por disciplina, no entanto a atuação do professor formador extrapola as atividades disciplinares e de área, pois estes orientam, por vezes, temas gerais sobre educação, o que a nosso ver os torna vulneráveis diante de uma demanda tão complexa.

Observamos que estes declaram certa autonomia para organizar suas ações de formações, desde que estas coincidam com os anseios da SEDUC/SUFP, e estejam em conformidade com as demandas e diagnóstico das escolas com as quais trabalham.

Evidenciamos que o olhar da formação continuada e das instituições escolares para as avaliações sistêmicas tem se modificado nos últimos três anos, sendo ressaltado o papel dessas avaliações como diagnóstico, propulsora de reformulações nas atividades em diversas esferas formativas e educativas, bem como, subsidiando a tomada de decisões por parte para dos formuladores das Políticas Públicas do estado.

Retomamos aqui as questões que propomos no início da pesquisa:

1. Quais as principais transformações na Política Pública para o desenvolvimento da Formação Continuada para os docentes da área de Linguagens no período de 2012 a 2017?

2. Como são desenvolvidas as Políticas Públicas e as ações de Formação Continuada para a área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop?

3. Quais são as intervenções realizadas pelos professores formadores de Linguagens, quando em efetivo exercício no CEFAPRO/Sinop, bem como, ao retornar para suas escolas de origem?

O olhar sobre o fenômeno políticas públicas para a área de Linguagens na rede estadual de educação de Mato Grosso: formação, avaliação e implicações na prática nos possibilitou compreender, parcialmente, os movimentos que perpassaram as políticas públicas voltadas para a formação continuada no estado de Mato Grosso, especificamente as desenvolvidas no contexto dos CEFAPRO/Sinop.

Percebemos que a algumas décadas, estes centros formativos passam por constantes e diferentes transformações, influenciadas por fatores de diversas ordens, dentre estes, as mudanças governamentais, que acabam por influenciar diretamente ou indiretamente de modo geral a educação e especificamente a formação continuada.

Concluimos que estas não são apenas mudanças de nomenclaturas nos programas e projetos formativos. São, por vezes interrupções bruscas em ações formativas, consideradas necessárias e importantes pelos educadores. O que conduzem ações formativas para temas gerais com pouca profundidade de estudos, em detrimento de ações formativas específicas por área e disciplina.

Observamos que nos documentos oficiais a concepção teórica predominante para o trabalho com a área de Linguagens é eminentemente sócio-histórica e por processos dialéticos e dialógicos, o que tem sido compreendido e disseminado pelas professoras formadoras.

Vemos no depoimento das professoras formadoras uma busca constante por atualizações, pelo engajamento em grupos interinstitucionais de pesquisas junto às universidades públicas do estado, algumas durante o período de abrangência da pesquisa, conseguiram realizar o mestrado.

Os dados produzidos por meio do questionário e das entrevistas apontam que, com exceção de uma das professoras formadoras, todas cursaram ou estão cursando pós-graduação *Stricto Sensu* na área de Linguagens. Para além disso, relatam empenhar-se em participar em programas e projetos interinstitucionais, em busca de atualização profissional. Relatam a necessidade constante de autoformação, o que tem possibilitado a formulação e ressignificação de ações e intervenções por área e disciplina. E, embora, nos últimos orientativos estas relatem ter organizado algumas ações de intervenções na área, reconhecem que estas precisarão ser intensificadas.

Vimos que as transformações ocorridas na e pela formação nestes cinco anos, advém de mudanças significativas na forma de elaboração e organização dos currículos educacionais, ora as formadoras trabalham com uma organização por ciclos, outras por ano, ou as duas concomitantemente, o que, por sua vez, marca a forma de atuar e avaliar dos educadores, influenciando, assim, diretamente a Formação Continuada.

É significativo considerar a extensão e o desafio do trabalho dessas professoras formadoras, que em um polo de aproximadamente cinquenta e oito escolas, o trabalho no ano de 2017 fora desenvolvido por um número ínfimo de professoras formadoras, não sendo este o único ano que isso ocorreu, segundo as pesquisadas fator que compromete muito a qualidade do trabalho. Neste aspecto, evidenciamos a necessidade de um olhar por parte dos organizadores e propositores das políticas de formação no estado.

Destacamos como relevante o fato delas relatarem sobre as inseguranças advindas da função como professoras formadoras, fato este que, por vezes, impossibilita a continuidade de suas ações em anos subsequentes, haja vista que ora mudam-se as orientações para a formação, ora estas professoras formadoras precisam retornar as escolas aos quais estão lotadas.

O complexo universo desta pesquisa nos traz, então, a sensação de que agora temos mais perguntas e indagações do que quando a iniciamos. No entanto, mergulhar no universo da formação continuada, desenvolvida na e pela área de Linguagens do CEFAPRO/SINOP, fora uma experiência inusitada, desafiadora e apaixonante.

Em meio a todos os desafios relatados pelos atores sociais dessa pesquisa, evidenciamos por meio dos dados da pesquisa, a necessidade e importância destes

Centros Formativos e dos respectivos professores formadores para interagirem cooperativamente com os professores em atividades docentes nas escolas.

Sobre o tema em questão, Bernadete Gatti, ao assessorar uma pesquisa, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas, relacionados a formação continuada desenvolvida pelas secretarias educacionais nas cinco regiões do Brasil e divulgado pela Fundação Victor Civita, evidenciou que na região Centro-Oeste, o projeto denominado “Sala de Educador” como política pública com possibilidades de multiplicar-se em outras regiões do país, posto que, as avaliações feitas pelos envolvidos no processo apontaram pontos positivos, especialmente em relação as formações desenvolvidas de forma colaborativa. Gatti (2010, p. 100) assevera que “a pesquisa revelou algumas ações de Formação Continuada nessa linha que parecem estar obtendo sucesso e que podem servir como modelos para inspirar novas práticas formativas, como por exemplo, as adotadas pelas SEE da Região Centro-Oeste”.

Assim, a partir das análises realizadas sobre os principais desafios na implementação das ações formativas na e pela área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop, nesta pesquisa ressaltamos que um dos fatores que mais comprometem a qualidade da formação no estado tem sido as constantes rupturas, a não continuidade, a não profundidade das propostas e Projetos de Políticas Públicas para Formação Continuada no estado, inviabilizando que elas sejam de fato contínuas, ou continuadas como declaradas em seus documentos.

Uma sugestão advinda da pesquisa para este fenômeno seria a criação e legalização de uma política formativa sólida contínua, construída e validada pelos envolvidos, com abrangência a médio e longo prazo, a qual denominamos como Política de Formação de Estado, para além de uma política de Governo.

A pesquisa revelou-nos também, que de tempos em tempos são realizados seletivos para composição das áreas nos centros formativos, e que estes são regidos por portarias específicas, formulados pela SEDUC/SUFP, variando o número de vagas para a área em cada CEFAPRO, com seletivos por disciplina. Porém, os dados apontam que a maior parte da atuação das professoras formadoras extrapola a área de Linguagens, e que por vezes estas ações são realizadas em conformidade com a compreensão de cada professor formador sobre sua função, ou mesmo que a própria SEDUC/SUFP delinea ações que estão para além da área de formação e seletivo do professor formador.

Neste sentido, a sugestão advinda da pesquisa é de que os critérios do seletivo coadunem com a posterior atuação destes professores formadores quando de seu

ingresso nos centros formativos.

Outro aspecto revelado pela pesquisa aponta que as intervenções realizadas pelos professores formadores da área de Linguagens no CEFAPRO/Sinop são predominantemente em linhas gerais (a exemplo disso o Projeto de Formação de cada Escola), com assuntos gerais relacionados a educação como um todo, por exemplo questões curriculares amplas, orientando projetos políticos pedagógicos, planos de educação nas diversas esferas, dentre outros. Observamos que são escassas intervenções específicas em disciplinas e na área de Linguagens.

Sugerimos a criação de condições efetivas para que as ações formativas por disciplinas e não só por área possam se intensificar e consolidar no contexto do CEFAPRO. Bem como, que haja uma clara compreensão sobre a função do professor formador e sobre o seu papel frente ao trabalho com as Políticas Linguísticas, caso adentrem estes centros.

Dada essa preocupação, é preciso que os CEFAPROs repensem sua organização de modo que os professores formadores deixem de ser meros implementadores de políticas pré elaboradas e passem a assumir o protagonismo de sua ação formativa, por meio da elaboração autoral na criação de projetos e propostas de formação continuada para a área de Linguagens. Aqui pode-se pensar um projeto de pesquisa voltado para a formação dos professores formadores da área de Linguagens, na perspectiva da pesquisa-ação e/ou pesquisa-formação, que como vimos nesta pesquisa, atuam quase sempre a partir de autoformações, e por vezes de forma isolada, segundo sua própria compreensão sobre as orientações provenientes da SEDUC sede.

Cientes de que não conseguimos apreender completamente a complexa teia que envolve o fenômeno políticas públicas e formação continuada na e pela área de Linguagens, posto que como percebemos esta é uma atividade em constantes transformações, podemos afirmar que hoje há uma alegria em ter percorrido este caminho e uma emoção em desvelar alguns aspectos deste fenômeno. O que possivelmente nos moverá a buscar compreendê-lo mais profundamente em outro(s) momento(s).

REFERÊNCIAS

ALLARD, Denis. **Del'évaluation de programme au diagnostic sócio-systémique: trajet épistémologique.** 280p. Thèse de doctorat em sociologie. Montreal: Université du Québec à Montreal, 1996-1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovictch. [1988]. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Estética da criação verbal.** 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BOURDIEU, Pierre; **Language and symbolic power.** Harvard University Press, 302p, 1991.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1998.

CABRERA, R. C. **Docência e desespero: avaliação da aprendizagem na Escola Ciclada.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da Filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente.** Porto: Porto Editora. 2001.

Decreto 2.007, de 29 dezembro de 1997 – Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. (Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis)

Decreto 2.319, de 08 de junho de 1998 – Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do professor. (Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Juína e São Felix do Araguaia)

Decreto 53, de 22 de março de 1999 – Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do professor. (Confresa, Matupá e Sinop)

Decreto 6.824, de 10 de janeiro de 2008- Dispõe sobre a Criação de Centros de Formação e Atualização do professor. (Tangará da Serra)

Decreto n. 1395, de 16 de junho de 2008. Dispõe sobre a regulamentação da Lei n. 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. D.O. 24854. Mato Grosso MT, 16 jun. 2008.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**[online]. 2004, n. 24, pp.213-225. ISSN 0104-4060. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Acesso em 12/03/2018.

ESTRELA, Maria Tereza; ESTRELA, Albano. A formação contínua de professores numa encruzilhada. In: BIZARRO, R.; BRAGA, F. (Orgs.). **Formação de professores de línguas estrangeiras: reflexões, estudos e experiências.** Porto: Porto Editora, p. 73-79, 2006.

FERNANDES C. de O; FREITAS, L. C. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação.** Brasília: MEC, 2008.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas, S: Papyrus, 1995.

FREITAS, L. C. de *et al.* **Avaliação educacional: caminhando pela contramão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, B, A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out. /dez. 2010.

GUBA, Egon S.; LINCOLN, Ivonna. **Fourth generation evaluation.** Newbury, 1989.

IMBERNÓN, F. **Escola, formação de professores e qualidade do ensino**. Tradução de Ricardo Pérez Banega. Pinhais: Editora Melo, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 128p, 2001.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon** – teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEGENDRE, Renald. **Dictionnaire actual de l' éducation**. 2. ed. Montreal: Guér, 1993[Éditeur limitée].

Lei Complementar nº 49, de 01 de outubro de 1998 - Dispõe sobre a instituição do Sistema de Ensino de Mato Grosso e dá outras providencias.

LISBOA, Waldney Jorge de; FROZI, Valtrícia Lucelita. **É possível conciliar avaliações externas e aprendizagem via objetivos de aprendizagem em Mato Grosso? Cuiabá, UFMT, 2017**. Disponível em: <http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/semiedu/semiedu2017/paper/viewFile/1392/952> acessado em 10/03/2018.

LÜCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIMA, J. F. **Educação municipal de qualidade: princípios de gestão estratégica para secretários e equipes**. São Paulo: Moderna, 2014.

MATO GROSSO. Lei complementar nº 206, de 29 de dezembro de 2004. Dispõe sobre alterações na Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998. DO, MT, 29 de dez, 2004.

_____. **Portaria nº 161, de 14 de abril de 2016**. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. GS/SEDUC/MT. Mato Grosso/IOMAT, n. 26758, p. 1-19, 14 abr. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria n322/2016/GS/SEDUC/MT de 23 de setembro de 2016**. Altera o processo de construção e execução do PEIP no ANEXO I e o cronograma de estudos e intervenção pedagógica estabelecido pela Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT. DO, MT.23 de setembro de 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: concepções para Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010a.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de Linguagens**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações curriculares: área de Ciências Humanas**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Defanti, 2010c.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica** de Mato Grosso. Cuiabá, MT: SEDUC, 2010d.

_____. Secretaria de Estado de Educação/SEDUC. **Orientativo Pró-Escolas Formação**, 2017.

_____. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2012.

_____. **Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2013**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2013.

_____. **Parecer orientativo nº01/2014** referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2014.

_____. **Sala de Educador: orientativo 2015**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2015.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96**. Brasília, 1996.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos, SP: Ed. UFSCar, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** Parábola, 2006. _____ . Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contexto escolares. In. MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão,** 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09po.pdf acessado em: 24/03/2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, J. A. **A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma.** Porto: Porto Editora, 1994.

PEREIRA, Sara Cristina Gomes. **Reflexões sobre a avaliação na escola organizada por ciclos de formação humana em Mato Grosso,** 2010. <http://www.seduc.mt.gov.br>. Acesso em: 15/02/2017.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar.** Porto: Porto Editora, 1995.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. **Linguagem, conhecimento e formação: teorias e práticas de formação continuada de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT.** Estágio de Pós-doutorado. São Paulo, 2012.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; PEREIRA, Sara Cristina Gomes. **Educação Básica no Estado de Mato Grosso, Brasil: a construção e divulgação das Orientações Curriculares da área de Linguagens.** Fórum Linguístico, v. 10, n. 1, p. 59-71, 2013.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo, SILVA, Albina Pereira de. Tornar-se professor formador do CEFAPRO: quem eu quero ser? Quem querem que eu seja? **Acta semiótica et Lingvistica**, v. 19, n. 1, p. 21-38, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/view/23373/12785>. Acesso em 13/03/2018.

SANTOS, L. I. S.; SILVA, L.; RAMOS, R. C. G. Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do programa/projeto Sala de Professor/Educador.

Acta semiótica et Lingvistica, v. 17, n. 1, p. 80-105, 2012. Disponível:<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/viewFile/15557/8897>. Acesso em: 13/03/2018.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000. Disponível: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0080...Ing=en

SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1980.

TILIO, Rogério. Linguística (Aplicada), contemporaneidade e materiais didáticos: Diálogos. In. SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; da SILVA, Kleber Aparecido (Org.).

Linguagem, Ciência e Ensino: Desafios Regionais e Globais. Campinas: Pontes Editores, 2013.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínica- qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto A, L.; RAMOS, R. C. G. **Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do programa/projeto Sala de Professor/Educador**. 2012. Disponível:<http://www.biblionline.ufpb.br/ojs2/index.php/actas/article/viewFile/15557/8897>. Acesso em: 13/03/2018.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1984

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Projeto de intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia.** Campinas, SP: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. ed. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

APÊNDICE 1

Perfil Pessoal e Profissional das Professoras Formadoras

1) Professor(a): _____ Idade: _____

Escola de lotação: _____ turmas/nível: _____

2) Formação Acadêmica:

Ensino Médio: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Graduação: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Especialização1: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Especialização2: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

3) Atuação Profissional:

Tempo de magistério: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Tempo de atuação no CEFAPRO/Sinop: _____

Observações: _____

4) Formação Complementar:

Participação no Projeto de Formação Continuada na escola ou no CEFAPRO:

() participei todos os anos, desde que entrei na educação ou desde a origem dos projetos

() não participei todos os anos

Caso não tenha participado todos os anos, poderia relatar os motivos?

5) Quais outros cursos de formação continuada em que já participou?

APÊNDICE 2

Entrevista

Esta pesquisa objetiva mapear, compreender e analisar o fenômeno Políticas Públicas/Formação Continuada e seus desdobramentos na prática formativa, no período de 2012 a 2017, dos professores formadores da área de Linguagens do CEFAPRO/Sinop, identificando as contribuições e os desafios vivenciados na formação continuada no processo de atuação destes profissionais, observando e analisando o movimento profissional desencadeado pela função - professor na escola, professor formador e novamente professor na escola.

Estimado (a) professor (a) formador (a),

Meus agradecimentos por aceitar contribuir com esta pesquisa. Sua colaboração é imprescindível para que esta seja bem-sucedida. Peço a gentileza de responder sinceramente a todas as perguntas que seguem.

Atenciosamente, Sara Cristina Gomes Pereira

Sinop, _____ de _____ Ano _____

Nome: _____

Sobre políticas públicas e formação continuada desenvolvida pela área de Linguagens, no CEFAPRO/Sinop em Mato Grosso:

- 1) Quais os documentos que orientam, ou orientaram sua atuação como professor formador da área de linguagens no CEFAPRO/Sinop?
- 2) Qual o objetivo central, e como é organizado o trabalho de formação pela área de linguagens?
- 3) O que você entende por formação continuada?
- 4) Na sua opinião a formação continuada é necessária?
- 5) A área de linguagens tem autonomia para elaborar suas formações?
- 6) Quais as metodologias e os procedimentos são prescritos pela SEDUC para o trabalho formativo para a área de linguagem?
- 7) Como são elaboradas e desenvolvidas as ações de formação no CEFAPRO e nas escolas?

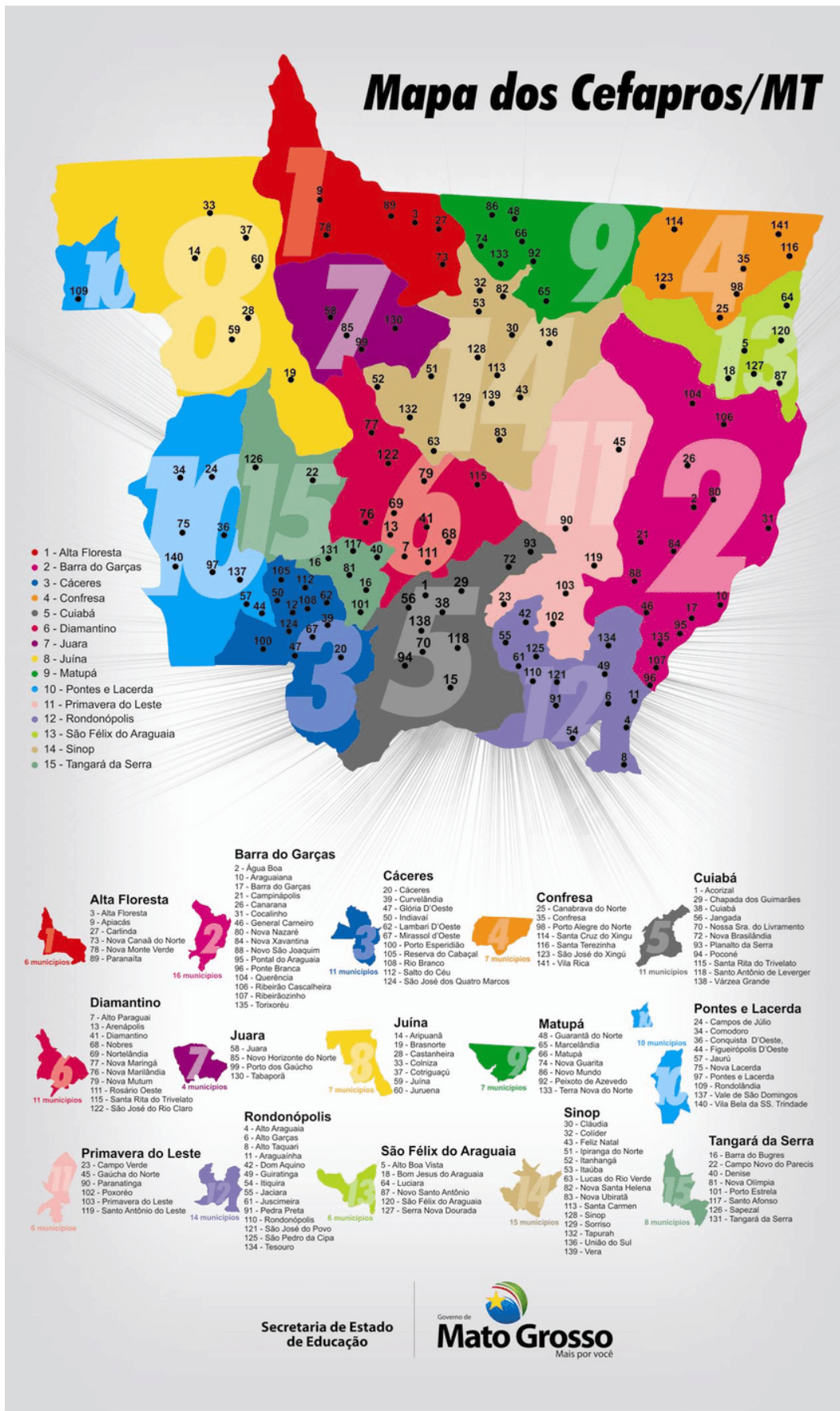
- 8) Como foi, ou tem sido o seu trabalho como professor formador na área de linguagem?
- 9) Com quais sujeitos (categorias profissionais) o professor formador atua?
- 10) Justifique seu ponto de vista sobre as avaliações sistêmicas realizadas pelo sistema educacional mato-grossense.
- 11) Você costuma levar em consideração os resultados das avaliações sistêmicas para a elaboração e ou desenvolvimento de suas formações?
- 12) Como você avalia as políticas públicas educacionais para o desenvolvimento da formação no estado de Mato Grosso?
- 13) Aponte aspectos motivadores e dificultadores no seu fazer diário como professor formador da área de linguagem.

Sobre o movimento professor na escola, professor formador e novamente professor na escola:

- 14) Como você avalia o seletivo disciplinar para professor formador?
- 15) Em sua opinião é possível transformar ações disciplinares em interdisciplinares e ou por área de conhecimento?
- 16) Considerando que o ingresso do professor formador no CEFAPRO é por seletivo e por tempo limitado, quais os principais desafios e contribuições desse movimento, Escola/CEFAPRO/Escola?
- 17) Caso tenha retornado à escola depois de um período na formação, quais os aspectos positivos e ou negativos deste movimento profissional? Percebe alguma diferença em sua prática?
- 18) Fale um pouco sobre suas experiências na escola na formação, e caso tenha retornado à escola, quais as principais transformações?
- 19) Há algum aspecto que você considera relevante para esta pesquisa, e que não foi contemplado nas questões acima?

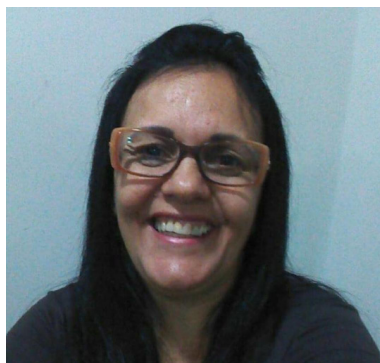
APÊNDICE 3

Mapa dos Cefapros/MT



Fonte: <http://www.cefaprocuiba.com.br/>

CREDITAÇÃO DA AUTORA



Sara Cristina Gomes Pereira possui licenciatura plena em letras, pelo programa módulos temáticos de formação de professores oferecido pela (UNEMAT- 2004), especialização em linguística aplicada ao ensino do português como língua materna pela (UNEMAT-2006) e mestrado em letras, pelo programa de pós graduação em letras campus de Sinop (UNEMAT- 2018). Com experiência na docência, na coordenação e na formação continuada de professores, atuando com os seguintes temas: políticas públicas educacionais, formação continuada de professores, currículo e pesquisas em linguística aplicada, projetos inter e transdisciplinares com o uso das novas tecnologias dentre outros. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa GEPLIAS (UNEMAT).