



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA
EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

MÁRCIA REGINA GOBATTO

**CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO: UM OLHAR SOBRE A ÁREA DAS
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Cuiabá - MT

2012

MÁRCIA REGINA GOBATTO

**CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO: UM OLHAR SOBRE A ÁREA DAS
CIÊNCIAS DA NATUREZA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tânia Maria Lima Beraldo

Cuiabá-MT

2012

G574c

Gobatto. Márcia Regina.

Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza / Márcia Regina Gobatto -- Cuiabá (MT): Instituto de Educação/UFMT, 2012.

138 f. ; 30 cm (inclui apêndice)

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2012.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Maria Lima Beraldo.

Bibliografia: f. 128-135

1. Educação – Formação Continuada. 2. Cefapro – Mato Grosso. 3. Ciências da Natureza. I. Título.

CDU 3371.13(817.2)

MÁRCIA REGINA GOBATTO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABA/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secppge@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza"

AUTOR : Mestranda Marcia Regina Gobatto

Dissertação defendida e aprovada em 24/04/2012.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientadora	Doutora	Tânia Maria Lima Beraldo
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Interna	Doutora	Simone Albuquerque da Rocha
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinadora Interna	Doutora	Jane Vignado
Instituição :	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	
Examinador Externo	Doutor	Kilwandy kya kapitango-a-samba
Instituição :	UNEMAT	
Examinadora Externa	Doutora	Daniela Franco Carvalho Jacobucci
Instituição :	UFU	

CUIABÁ,24/04/2012.

DEDICATÓRIA

A todas as educadoras e educadores
que mantêm viva a chama da esperança
na educação de qualidade
para todas e todos.

Ao Iago Zoé e Maria Lua,
meus desafios e minha esperança.
É por eles que luto por uma educação de qualidade.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora professora Tânia Maria Lima Beraldo, a quem muito admiro e em quem encontro uma referência, por ter me acolhido com seriedade e atenção. Obrigada pelo carinho e por ter colocado um pouco de poesia na minha vida.

À equipe do Cefapro/MT de Diamantino, pela compreensão e apoio nas ausências do trabalho. Também por me ouvirem nos momentos de angústias.

Aos professores-formadores e gestores dos Cefapro/MT, visitados para a realização desta pesquisa, por terem colaborado com informações e concedido as entrevistas.

Aos professores da área das ciências da natureza, que atuam na rede pública estadual, por terem colaborado nas entrevistas.

Aos idealizadores e colaboradores do projeto inicial do Cefapro/MT, principalmente à professora Simone Albuquerque da Rocha, que com sua experiência e simplicidade muito me ensinou.

Agradeço ao pessoal da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, que sempre se mostraram solícitos.

Agradeço aos professores da banca examinadora, Daniela Franco Carvalho Jacobucci, Simone Albuquerque da Rocha, Kilwangy Kya Kapitango-a-Samba e Jane Vignado, por aceitarem contribuir com esse trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, por terem contribuído para o meu amadurecimento acadêmico e para o enriquecimento de minhas reflexões educacionais.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação em Ciências, pelas contribuições que nossas enriquecedoras discussões tiveram para o meu aprofundamento teórico metodológico.

À minha família, principalmente aos meus pais, Genia e Quintino, por me darem suporte nos momentos de angústia.

Agradeço imensamente à minha irmã Adenir, por contribuir no cuidado com meus filhos nos muitos momentos de ausência, sem esse apoio eu não teria conseguido.

Agradeço à minha irmã Ana, por me fazer acreditar que sou capaz, por me fazer sonhar.

Aos muitos amigos que durante esse período me acompanharam, mesmo quando eu não podia me fazer tão próxima.

A todos que me incentivaram em diversos momentos desse percurso e que se alegraram com esta conquista profissional e pessoal.

Há mistérios nascendo por cima das palavras
desordenadamente como bucha em tapera e moscas
portadoras de rios.

Manoel de Barros

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCMC	Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciências
Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Bird	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceciba	Centro de Ensino de Ciências da Bahia
Cecine	Centro de Ensino de Ciências do Nordeste
Cecirs	Centro de Ciências do Rio Grande do Sul
Cecierj	Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro
Cecimig	Centro de Ensino de Ciências e Matemática
Cecisp	Centro de Ensino de Ciências de São Paulo
Cedes	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
Cefapro/MT	Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
Cefam	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
Cefet	Centro Federal de Educação Tecnológica
Cefor	Centro Permanente de Formação de Professores
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
EAFC	Escola Agrotécnica Federal de Cáceres
FEE	Fórum Estadual de Educação
Forumdir	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
Fundeb	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica
Funbec	Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
Ibecc	Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

	Teixeira
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação
Naec	Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
Premen	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
Proformação	Programa de Formação de Professores Leigos
PPDC	Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro/MT
Seape	Secretaria de Apoio às Políticas Educacionais
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
Secitec	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
Seduc	Secretaria de Estado de Educação
Sintep	Sindicato de Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SME	Secretarias Municipais de Educação
Spec	Subprojeto Educação pela Ciência
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPa	Universidade Federal do Pará
Ufscar	Universidade Federal de São Carlos
Uncme	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unemat	Universidade do Estado de Mato Grosso
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Usaid	United States Agency for International Development

RESUMO

Este estudo situa-se no campo das atuais políticas educacionais para a formação continuada de professores. O objetivo central foi analisar a atuação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT), como espaço de formação continuada de profissionais que atuam na área das ciências da natureza. A base teórica para o desenvolvimento das análises foi ancorada em autores, que buscam conceber as políticas educacionais como um ciclo que envolve vários contextos e atores sociais, bem como em autores que abordam questões relativas às concepções e tendências de formação continuada de professores. Seguindo este pressuposto a metodologia deu-se em uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, e orientou-se por análises da formação continuada de professores em centros e núcleos de ciências; análises sobre o processo de criação do Cefapro/MT e sua transformação em uma política de estado; e identificação das experiências de formação continuada dos gestores, professores formadores da área das ciências da natureza do Cefapro/MT e professores da referida área que atuam na rede pública estadual. A amostra da pesquisa se constituiu em entrevistas com três protagonistas da história do centro de formação, oito gestores e treze professores formadores da área das ciências da natureza do Cefapro/MT, além de vinte e um professores atuantes na rede pública estadual, na referida área de conhecimento. Os resultados deste estudo indicam que a iniciativa de criação do Cefapro/MT deu-se no contexto de uma escola pública. Posteriormente, a proposta foi assumida como uma política de Estado para a formação continuada de professores e mais tarde de todos os profissionais da educação básica. Um dos aspectos que chama atenção nas análises sobre a atuação do Cefapro/MT é a mudança na concepção de formação. No contexto da escola pública defendia-se a formação fundada na reflexão sobre o trabalho pedagógico. Como política de Estado, o Cefapro/MT se torna prescritivo de cunho tecnicista, porém a concepção de formação vai se transformando e atualmente as ações estão articuladas com o projeto Sala de Educador, voltando-se para a formação de todos os profissionais da educação que atuam na escola, podendo aproximar-se novamente de sua origem. As entrevistas evidenciaram que os atores do Cefapro/MT ainda não têm clareza do real papel do referido centro. No que se refere à formação continuada, ainda não conseguem concretizar suas concepções nas práticas formativas que realizam, o que pode ser evidência da fragilidade formativa do professor-formador, que tem se resumido à auto-formação. Em suas práticas cotidianas os professores-formadores suportam inúmeros imprevistos, enfrentam conflitos e oposições, o que torna o contexto vivenciado um espaço dinâmico com relações sociais diversificadas, no qual as referências não estão claras e as formas de trabalho se alteram constantemente. Considero que há a necessidade de uma construção coletiva de um planejamento formativo, sistemático e coerente, que atinja os desejos e necessidades dos professores-formadores da área das ciências da natureza, para que esses possam também construir práticas formativas e coerentes na sua cotidianidade.

Palavras chave: Formação Continuada. Cefapro/MT. Ciências da Natureza.

ABSTRACT

This study is situated in the field of current educational policies for the continuing education of teachers. The central goal is to analyze the Mato Grosso Center for the Training and Updating of Basic Education Professionals (Cefapro/MT) acting as a space for the continuous training of professionals to act in the area of nature sciences. The theoretical basis for the development of the analyses was moored on authors who seek to conceive educational policies as a cycle which involves several contexts and social actors, as well as on authors who touch matters relative to conceptions and tendencies of continuing education of teachers. Following that assumption, the methodology consisted on a qualitative approach of the case study type and was oriented by: analyses of the continuing education of teachers in science centers and nuclei; analyses on the process of creation of Cefapro/MT and its transformation into a State policy as well as one of identifying the continued education experiences of managers, trainer-professors in the area of nature sciences at Cefapro/MT and teachers in the referred-to area who act in the State's public network. The research sample consisted of interviews with three protagonists of the training center's history, eight managers and thirteenn trainer-professors in the area of nature sciences at Cefapro/MT, as well as twenty-one teachers working in the State's public network, in the referred-to knowledge area. The results of this study indicate that the initiative of creating Cefapro/MT was carried out in the context of a public school. Subsequently, the proposal was taken as a State policy for the continuing training of teachers and later for all professional of basic education. One of the aspects which draws attention in the analyses about the way Cefapro/MT works is the change in the concept of training. In the context of a public school, a training based on reflexion on pedagogical work was defended. As a State policy, Cefapro/MT, the technicist edge becomes prescriptive, however the conception of training gradually transforms itself and, nowadays, the actions are articulated with the Educator Room project, being aimed at the training of all education professionals who act in the school, thus being able to get reacquainted with tis origins. The interviews made it evident that Cefapro/MT participant are still not clear on the real role of said Center. In reference to continuing education, they still can't concretize their conceptions in the training practices they carry out, which can be an evidence to the formative weakness of the training professor, which has been restricted to self-training. In their day-to-day practices, the trainer-professors stand countless unforeseen events, facing conflicts and opposition, which makes the context experienced a dynamic space with diversified social relationships, where references are not clear and the work ways are constantly altered. I consider that there is a need for a collective building of a planning that is formative, systematic and coherent, and which satisfies the trainer-professors' desires and needs in the area of nature sciences, so that they can also build practices which are formative and coherent in their daily lives.

Key Words: Continuing Education. Cefapro/MT. Nature Sciences.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CENTROS E NÚCLEOS DE CIÊNCIAS	22
2.1 O papel dos Centros de Ciências na formação continuada de professores da Área das Ciências da Natureza.....	25
2.2 Núcleo de Ensino de Ciências no Estado de Mato Grosso	38
2.3 As pesquisas sobre formação continuada de professores da área das ciências da natureza	42
2.3.1 O que dizem os periódicos da área.....	45
3 O CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
3.1 O contexto de criação do Cefapro/MT.....	50
3.2 O Centro de Formação como uma política de Estado.....	54
3.3 (Re)configurações do Centro de Formação em decorrência das mudanças na concepção de Formação.....	62
4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CEFAPRO/MT	72
4.1 O Cefapro/MT na perspectiva dos professores-formadores que atuam área das ciências da natureza	74
4.2 O Cefapro/MT na perspectiva de gestores.....	97
4.3 O Cefapro/MT na perspectiva de professores da área das ciências da natureza que atuam na rede pública estadual	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	128
APÊNDICES	136

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é defendida por vários pesquisadores da área da educação (Krasilchik, 1987; Nóvoa, 1995; Candau, 1996; Demailly-Chantraine, 1997; Altenfelder, 2005; Huberman, 2007; Gatti, 2008; Mota, 2009; Imbernón, 2010; entre outros), como um fator necessário ao desenvolvimento do trabalho docente. Constitui-se também como requisito para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Por isso mesmo a formação continuada,

não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc. de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAU, 1996, p. 149).

A opção por trabalhar com formação continuada de professores da área de ciências da natureza se deve, primeiramente, à minha formação em licenciatura em Ciências Biológicas e também pela minha atuação no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT)¹. Este é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da Secretaria Estadual de Mato Grosso (Seduc/MT), bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério de Educação (MEC), Secretarias Municipais de Educação (SME) e Instituições de Ensino Superior (IES). Órgão responsável também pela efetivação da Política Educacional do Estado, no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação básica, que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso.

Desde o início de 2009 estou atuando como professora-formadora² da Área das Ciências da Natureza/Biologia, no polo de Diamantino-MT. Esse polo atende a 12 (doze) municípios, sendo Diamantino, São José do Rio Claro, Nova Maringá,

¹ Considero necessário ressaltar que embora eu tenha clareza de que esse trabalho só foi possível porque muitas *mãos e vozes* estiveram presentes, narro a presente pesquisa na primeira pessoa do singular.

² Professora-formadora é a denominação atribuída aos professores, das diferentes áreas do conhecimento, que atuam no Cefapro/MT. Considero necessário enfatizar o uso do hífen (apesar de gramaticalmente correto) na palavra professor-formador por concebê-la como única e portadora de uma identidade móvel, entre o ser professor e o ser formador.

Nova Mutum, Santa Rita do Trivelato, Alto Paraguai, Nortelândia, Arenópolis, Santo Afonso, Nova Marilândia, Nobres e Rosário Oeste.

No trabalho que venho desenvolvendo, como professora-formadora da área das ciências da natureza, tenho percebido que a formação continuada é um importante fator para a valorização dos profissionais da educação. A constituição de um processo permanente de formação constante é justificada pela própria natureza humana, pela dinâmica do mundo moderno e pela produção contínua de conhecimentos científicos e tecnológicos.

O interesse por esta temática motivou a realização deste estudo, cujo propósito central foi analisar a atuação do Cefapro/MT como espaço de formação continuada de profissionais, que atuam na área das ciências da natureza. Busco compreender o contexto de criação dessa instância governamental e particularmente volto à atenção para o trabalho que vem sendo realizado na referida área de conhecimento, por ser este meu campo de atuação profissional. A motivação para o desenvolvimento deste estudo está relacionada com a necessidade que tenho de melhor compreender o papel dos professores-formadores da área das ciências da natureza (química, física e biologia), na *implementação* de políticas educacionais no Estado.

Orientada pelo escopo central desta pesquisa defini os seguintes objetivos específicos:

- Apresentar um breve histórico sobre a formação continuada de professores em Centros e Núcleos de Ciências no Brasil, observando as tendências na formação continuada de professores;
- Analisar o processo de criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso e sua transformação em uma política de Estado para a formação continuada dos profissionais da educação básica;
- Identificar a opinião de professores-formadores e gestores do Cefapro/MT, bem como de docentes que atuam na rede pública estadual, em relação às experiências de formação continuada, vivenciadas no referido Centro de Formação, na área das ciências da natureza.

A presente pesquisa situa-se no campo das políticas educacionais para a formação continuada de professores da educação básica. Para realizá-la busco apoio teórico na abordagem do ciclo de políticas proposta por Stephen Ball e

Richard Bowe (1998). A adoção desta abordagem teórica exige reconhecer que a análise das políticas educacionais é uma tarefa extremamente complexa, pois requer articulação de diversos contextos que estão interrelacionados, constituindo um ciclo de políticas. Os diversos contextos que configuram o ciclo de políticas “não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2007, p. 28). Dentre os contextos do ciclo de políticas, três têm sido considerados principais: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto da prática.

O contexto de influência é aquele onde normalmente as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos; onde acontecem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão. O contexto de produção dos textos das definições políticas é constituído pelo poder central propriamente dita, que mantém uma associação estreita com o primeiro contexto, e formula os textos visando ao direcionamento das ações nas práticas. O contexto da prática, entendido por Ball como eminentemente plural, é aquele onde as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas (LOPES e MACEDO, 2006, p. 6).

Ball (2006, p. 21) esclarece que “a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido”. Nessa luta há sempre possibilidades de resiliências, de ressignificação e de recontextualização. Dessa forma, podemos caracterizar a criação de políticas nacionais como um processo de *bricolagem*, pois elas resultam de empréstimos e cópia de fragmentos de políticas formuladas em outros países e da tentativa de aperfeiçoar abordagens locais já tentadas e testadas.

Nessa perspectiva não é pertinente pensar as políticas como práticas verticalizadas e homogêneas, mas sim em articulações que resultam em hibridismos.

As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, op. cit., p. 26).

Os professores não podem ser concebidos, portanto, como meros aplicadores de propostas elaboradas por outras pessoas.

Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

É a partir deste pressuposto que desenvolvo as análises da atuação do Cefapro/MT como espaço de formação continuada de profissionais que atuam na área das ciências da natureza, no contexto das políticas nacionais de formação continuada dos professores da referida área. Espero com este estudo contribuir com as reflexões sobre as políticas de formação continuada de professores da área das ciências da natureza, em especial com as que são engendradas pelo Cefapro/MT.

Para desenvolver este estudo busquei apoio metodológico na pesquisa qualitativa que, segundo Richardson (1999, p. 90), “pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados”. O tipo de pesquisa qualitativa escolhida foi estudo de caso, o qual, segundo Gil (2002), consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram entrevistas e análise documental. A pesquisa documental, segundo Pádua (2000, p. 65), “é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos”. Neste estudo foram utilizados textos oficiais sobre legislação educacional, tanto de âmbito nacional quanto estadual.

As entrevistas se constituíram de forma semiestruturada em que, segundo Pádua (op. cit.) o pesquisador organiza um conjunto de questões, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo por desdobramento do tema principal. As mesmas foram analisadas por amostragem por conveniência, o que possibilitou a ênfase nas falas mais enfaticamente retratadas. Além de que alguns profissionais são mais envolvidos e descrevem mais claramente suas ações, enquanto outros falam de forma mais abreviada, talvez pelo fato de estar dando os primeiros passos no exercício da profissão. Essa opção foi adotada também pelo número de sujeitos entrevistados, ademais a quantidade de entrevistas realizadas em cada polo do Cefapro/MT e/ou escola variou consideravelmente, assim encontrar-se-á mais falas de alguns sujeitos

do que de outros, pois a intenção foi demonstrar a opinião de determinado polo que abrange o Cefapro/MT e/ou das escolas, e não dos sujeitos individualmente.

Para concretizar os objetivos elencados acima realizei 45 (quarenta e cinco) entrevistas (roteiros nos apêndices), com profissionais que atuam nos polos do Cefapro/MT e nas escolas da rede estadual de ensino, além de protagonistas da história do Cefapro/MT. Todas as entrevistas foram realizadas entre junho e julho de 2011. O conjunto de entrevistados foi constituído por 13 (treze) professores-formadores da área das ciências da natureza (química, física e biologia), 08 (oito) gestores (coordenadores e diretores), 21 (vinte e um) professores que atuam nas escolas públicas estaduais, na referida área de conhecimento e 03 (três) protagonistas da história do Cefapro/MT. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e devolvidas aos entrevistados para possíveis correções, supressões e/ou ampliação das suas falas.

O Cefapro/MT está organizado em 15 (quinze) polos distribuídos geograficamente no estado, porém optei por trabalhar com 06 (seis) deles, quais sejam: Barra do Garças, Alta Floresta, Cuiabá, Sinop, Rondonópolis e Juína. Os referidos polos foram escolhidos devido, primeiro, à presença de professores-formadores da área das ciências da natureza, pois nem todos os polos possuem professores-formadores da referida área; segundo, pela distribuição geográfica, objetivando atingir todo o estado, sem, contudo vencer a extensão do estado e a dificuldade da distância entre os polos. Esses polos foram, nas análises que se seguem, identificados como CF1, CF2, CF3, CF4, CF5 e CF6, sendo as identificações por numerais apenas de ordem simbólica e não hierárquica, objetivando apenas o sigilo dos profissionais entrevistados.

Para manter o sigilo dos entrevistados optei por denominá-los de acordo com o seu polo de Cefapro/MT (CF1, CF2...), seguido de G1 ou G2 para gestores, evidenciando coordenador e diretor e/ou somente um dos mesmos; PF1, PF2, PF3..., para professores-formadores, de acordo com o número existente em cada polo; e P1, P2, P3... para professores que atuam na rede pública estadual, na área das ciências da natureza. No CF1, entrevistei os 02 (dois) gestores e 02 (dois) professores-formadores. Não entrevistei nenhum professor atuante nas escolas. No CF2 entrevistei 04 (quatro) professores-formadores e 05 (cinco) professores atuantes nas escolas. Não consegui entrevista com os gestores. No CF3 entrevistei os 02 (dois) gestores, 02 (dois) professores-formadores e 08 (oito) professores que

atuam na rede pública estadual. No CF4 entrevistei um dos gestores, 02 (dois) professores-formadores e 05 (cinco) professores da área que atuam nas escolas. No CF5 entrevistei os 02 (dois) gestores, 03 (três) professores-formadores e 03 (três) professores atuantes nas escolas. No CF6 entrevistei apenas um dos gestores, nenhum professor-formador e nenhum professor atuante nas escolas.

Iniciei o presente estudo discutindo os processos de formação continuada em Centros e Núcleos de Ciências. Neste sentido, procurei conhecer a perspectiva defendida por autores como Krasilchik (1987) e Gouveia (1992), que retratam o processo histórico desses Centros, e de Lazarotto (1995), na intenção de trazer um breve relato da atuação dos Núcleos de Ciências no estado de Mato Grosso. Partindo deste entendimento apresentei as transformações porque passaram os processos de formação continuada de professores da área das ciências da natureza, tecendo um pano de fundo sobre o qual as análises relativas ao objeto deste estudo foram desenvolvidas. Ademais, busquei identificar as concepções e tendências de formação continuada de professores em Centros de Ciências apresentadas na literatura para, posteriormente, estabelecer relações com os discursos expressos na atual legislação educacional e nos projetos de formação continuada desenvolvidos pelo Cefapro/MT. Diante das muitas possibilidades de estudo optei pelo exame de produções acadêmicas disponíveis no Banco de Teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

O levantamento foi feito considerando as produções relativas ao período de 2005 a 2010. No exame da literatura considerei também artigos sobre o tema disponíveis no site do Scientific Electronic Library Online (SciELO) Brasil³. Parti do entendimento de que pesquisadores, docentes, instituições e entidades que militam no campo da formação de professores produzem discursos que circulam em diversos contextos, influenciando a produção e o desenvolvimento das políticas. Assim, como Dias e Lopes (2009), procurei conceber as políticas para além do aparato das instituições do Estado. As referidas autoras lembram que assumir esta postura não significa apagar o papel do Estado ou dos governos na produção das

³ Conforme informações disponíveis em <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>, “o site da SciELO é parte do Projeto Fapesp/Bireme/CNPq e um dos produtos da aplicação da metodologia para preparação de publicações eletrônicas em desenvolvimento, especialmente o módulo de interface Internet. Este site é constantemente atualizado tanto no seu formato como no seu conteúdo, de acordo com os avanços e os resultados do projeto”.

políticas, mas sim ampliar a compreensão da política reconhecendo-a como uma prática social complexa que inclui diversos atores e grupos sociais.

Após o exame das concepções e tendências na formação continuada de professores em Centros de Ciências apresentadas na literatura, busquei analisar a questão central deste estudo partindo do exame do processo de criação do Cefapro/MT para, então, analisar a transformação de uma experiência primeira, localizada em uma escola pública no município de Rondonópolis-MT, através do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) e do Centro de Formação Permanente de Professores (Cefor), para uma política de Estado. Para desenvolver tais análises recorri às entrevistas com 03 (três) protagonistas da história da referida instância de formação (Simone Albuquerque da Rocha, Lindalva Maria Novaes Garske e Ivone de Oliveira Guimarães Favretto) e aos estudos realizados por Rocha (1996, 2001, 2010), Favretto (2006), Máximo e Nogueira (2007), Rodrigues (2004) e a alguns textos da legislação educacional de Mato Grosso (Decretos n^{os} 2.007/1997, 2.319/98, 053/99, 6.824/05, 1.345/08); Portarias (n^{os} 02/98-SEDUC/MT e 048/99-SEDUC/MT); e Leis (n^{os} 8.405/05 e 9.072/08). Nesse processo também destaquei as (re)configurações do Centro de Formação em decorrência das mudanças na concepção de formação e, para tais análises, me apoiiei em autores como García (1999) e Nóvoa (1995), por entender que estes exercem influências nos discursos que circulam em diversos contextos sobre concepção de formação de professores.

Posteriormente busquei identificar a opinião de professores-formadores e gestores do Cefapro/MT, assim como de professores que atuam na rede pública estadual, em relação às experiências de formação continuada na área das ciências da natureza oferecidas por tal instituição. Os dados relativos a estas questões foram buscados tanto em documentos oficiais, quanto em entrevistas com os professores-formadores da área das ciências da natureza (química, física e biologia) e gestores (diretores e coordenadores) do Cefapro/MT, assim como de professores da rede estadual de ensino, atuantes na referida área de conhecimento.

Considero que a formação continuada de professores da área das ciências da natureza está em evidência na legislação educacional brasileira e vem sendo tema de muitos debates teóricos, porém ainda há uma diversidade de práticas que incorporam desde a base tecnicista até atividades mais reflexivas e autônomas. Apesar de toda a ênfase dada às questões da formação de professores na

atualidade, os trabalhos ainda são parcos, principalmente quando se trata da área das ciências da natureza e, mais ainda, no que se refere a Centros de Ciências e/ou de Formação.

As entrevistas evidenciam que os atores do Cefapro/MT (professores-formadores e gestores) ainda não têm clareza do real papel do centro. No que se refere à formação continuada, ainda não conseguem concretizar suas concepções nas práticas formativas que realizam o que pode ser evidência da fragilidade formativa do professor-formador. Destaco também a situacionalidade do Cefapro/MT e de seus atores sociais, que se encontram na zona de fronteira (BHABHA, 1998) entre a escola e as políticas que orientam todo o sistema educacional. Considero ainda que haja a necessidade da construção de um planejamento formativo coletivo para os professores-formadores da área das ciências da natureza em parceria com as IES e Seduc/MT.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM CENTROS E NÚCLEOS DE CIÊNCIAS

Para entender nós temos dois caminhos: o da sensibilidade que é o entendimento do corpo; e o da Inteligência que é o entendimento do espírito. Eu escrevo com o corpo. Poesia não é para compreendermas para incorporar. Entender é parede: procure ser uma árvore.

Manoel de Barros⁴

Este capítulo tem o propósito de apresentar um panorama das discussões sobre a formação continuada de professores da área das ciências da natureza, tema que vem ganhando espaço na legislação e nos debates relativos às questões educacionais. Esse fato resulta do entendimento de que a atividade docente é complexa e requer, permanentemente, estudos e aprofundamentos. Em um mundo marcado pelo expressivo desenvolvimento científico e tecnológico e, paradoxalmente, por notórias contradições econômicas, políticas, sociais e culturais, a atividade docente se torna uma tarefa ainda mais complexa⁵.

A necessidade de práticas de gestão democrática, de construção de novos currículos, de melhoria nas condições de trabalho, de formação e valorização dos profissionais da educação, além do reconhecimento do papel social da escola, reitera a importância da formação continuada como um requisito para o processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

⁴ Manoel Wenceslau Leite de Barros, poeta que ama esfregar as palavras no chão para que transcendam os limites impostos pela gramática e ganhem múltiplos sentidos, nasceu em Cuiabá (MT) no Beco da Marinha, beira do Rio Cuiabá, em 19 de dezembro de 1916. Quando Manoel tinha um ano de idade seu pai decidiu fundar fazenda com a família no Pantanal de Corumbá (MS). Atualmente o poeta mora em Campo Grande (MS) e continua fazendo traquinagem com as palavras para mostrar que coisas e pessoas jogadas fora têm grande importância. Ele ama o Pantanal porque este lugar não tem limites. "No Pantanal ninguém passa a régua. Sobremuito quando chove". Suas palavras inspiraram a escrita deste texto porque elas lembram que o entendimento pode ser buscado tanto pelo exercício da inteligência como da sensibilidade. Esta é mais potencializadora porque permite transcender limites.

⁵ Em nossos dias, a cada seis segundos uma criança morre de fome no mundo. Ao total são 925 milhões de crianças, homens e mulheres que acordam e dormem todos os dias com fome. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), 640 mil crianças somalis estão subnutridas e 3,2 milhões de pessoas - de uma população total de 7,5 milhões - precisam de ajuda imediata para sobreviver. A ONU declarou situação de fome em mais três regiões do sul da Somália, elevando a cinco o total de áreas atingidas. A ONU calcula que dezenas de milhares de pessoas tenham morrido em decorrência do atual período de seca, o pior a afetar a Somália em 60 anos. A fome é problema também no Brasil. Dados do IBGE (2010) indicam que 11,2 milhões de brasileiros passam fome. Este problema é mais expressivo nas regiões Norte e Nordeste do nosso país.

Este processo é fundamental para o desenvolvimento da educação, uma vez que não é possível pensar em qualidade de ensino sem contar com um quadro docente qualificado e em número suficiente para atender a demanda. Porém quando se fala em formação continuada de professores é preciso considerar também que há uma diversidade de termos apresentados como unívocos, ainda que as bases teóricas sejam diferentes. Altenfelder (2005, p. 03) nos diz que os termos “aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação, podem ser equivalentes, mas não sinônimos”. A análise desses termos pode revelar posturas e concepções diferenciadas resultando em práticas muito diferenciadas.

Na opinião de Marin (apud ALTENFELDER, op. cit.) o termo **reciclagem**, não cabe no contexto educacional, pois é uma palavra usada no cotidiano para se referir a processos de modificação de objetos e materiais, também pode se referir a cursos rápidos, descontextualizados e superficiais, que não consideram a complexidade do processo de ensino. **Treinamento** também pode ser inadequado, se a formação continuada for pensada como um processo mecânico que meramente modela comportamentos. **Aperfeiçoamento**, entendido como um conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo, leva à negação da própria educação, ou seja, a ideia da educabilidade do ser humano. **Capacitação** pode ser congruente com a ideia de formação continuada, se considerar a ação de capacitar no sentido de tornar capaz, habilitar, para exercer sua função de educadora.

Além de todos os problemas de semântica, os termos elencados acima enfatizam a concepção de educação que estamos querendo abandonar: o modelo tecnicista. Neste a formação continuada é vista como processo de acumulação de cursos, oficinas, seminários, etc. Diante disso floresce grande diversidade de ações que levam esse nome, entretanto nem todas alcançando resultados positivos frente ao seu objetivo principal: mudanças nas práticas pedagógicas.

A formação contínua aqui evidenciada tem a prática pedagógica como elemento constitutivo da formação dos professores, visando à melhoria dessa prática, através do domínio de conhecimentos e métodos de sua área ou nível de atuação profissional (MOTA, 2009, p.207).

Partindo deste entendimento apresento a seguir aspectos históricos da formação continuada de professores da área das ciências da natureza, na

perspectiva de tecer um pano de fundo sobre o qual as análises relativas ao objeto deste estudo serão desenvolvidas. Para tal me apoiei em autores como Charlot & Silva (2010), que descrevem o início da formação inicial e continuada de professores, além das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/1961; Lei nº 5.692/1971 e Lei nº 9.394/1996), que trazem os discursos políticos. Krasilchik (1987), Gouveia (1992) e Valente et. al. (2005) tratam do histórico dos Centros de Ciências, concomitante com o desenvolvimento dos processos de formação continuada dos professores de ciências, pois foram os espaços constituídos primeiramente para tal função. Freitas (2002), Saviani (2006) e Gatti (2008) enfatizam os movimentos sociais para a formação de professores, enquanto que Albino (2009) e Gebara (2009) destacam os processos de formação continuada dos professores de ciências. Documentos oficiais como o PNE, PEE/MT e o documento final da Conae/2010 também foram utilizados.

Na segunda parte destaquei as ações do Núcleo de Ensino de Ciências, coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso, no que se refere à formação continuada dos professores de ciências, para tal me apoiei em Lazarotto (1995).

Por último voltei atenção para a análise das concepções de formação continuada presentes na literatura. O levantamento da literatura foi realizado com base em teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Refiro-me às teses e dissertações que foram produzidas no período compreendido entre 2005 a 2010. Para o desenvolvimento da análise considerei também artigos publicados no Scientific Electronic Library Online (SciELO) nos seguintes periódicos da área da educação: Revista Ciência e Educação; Revista Educación y Educadores; Revista Educação e Pesquisa; Educar em Revista; Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia); Revista Estudos Avançados; Revista Química Nova; Revista Brasileira de Ensino de Física; Revista Portuguesa de Educação. Devido à escassez de trabalhos encontrados, analisei também trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), correspondentes ao mesmo período (2005/2010).

2.1 O papel dos Centros de Ciências na formação continuada de professores da Área das Ciências da Natureza

Quando se trata de formação de professores é necessário distinguir o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental e o professor dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, já que a própria legislação brasileira trata essas formações de forma diferenciada.

No Brasil até a instituição das Escolas Normais, os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental tinham uma formação rudimentar, pois para eles, nem fazia sentido a noção de formação, já que ensinavam apenas o que tinham aprendido enquanto alunos.

No Brasil, a Lei Geral de Ensino de 1827 previa “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (SILVA, 2008, p. 92) e o Ato Adicional de 1834, que transferiu para as provinciais a responsabilidade pela instrução primária, levou à criação de Escolas Normais: Niterói (1834), Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836) etc. Contudo, a história dessas Escolas foi agitada: foram criadas, fechadas, criadas novamente; generalizaram-se apenas na década de 1870 e estabilizaram-se no início do século XX (CHARLOT e SILVA, 2010, p. 47).

Essas escolas ministraram um ensino secundário completado por uma formação profissional, dando uma licença para esses professores trabalharem nos anos iniciais do ensino fundamental. Historicamente, a formação desses professores não foi ligada à universidade, era constituída pelas Escolas Normais e/ou pela própria experiência em sala de aula.

No Brasil, o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP, 1934) criado por Fernando de Azevedo, preparava professores primários e secundários, mas somente a formação de professores secundários tinha o status universitário (BRAGATO & DONATONI, 2006). Anísio Teixeira, em 1931, transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação e esse, em 1935, passou a ser uma parte essencial da nova Universidade do Distrito Federal (UDF). Foi a primeira tentativa brasileira para incorporar a formação dos professores primários à Universidade. Contudo, a UDF foi extinta já em 1939, vítima da hostilidade dos católicos e das orientações autoritárias e centralizadoras do regime de Getúlio Vargas (CHARLOT e SILVA, op. cit., p. 47).

Atualmente a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental está sendo assumida pelas universidades, entretanto num processo lento de incorporação, já que não está acabado. A Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394) de 1996, ainda admite a modalidade Normal como “formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental” (Art. 62). Porém quando se trata do professor de Ensino Médio, a história é mais simples.

A história do professor de ensino secundário é muito mais simples: até recentemente, não recebeu formação profissional alguma. Houve faculdades de Teologia, Medicina, Direito, formando profissionais nessas áreas, mas não houve faculdade de Ensino. Mais ainda: por muito tempo, os professores não recebiam a sua formação na disciplina em uma universidade (CHARLOT e SILVA, 2010, p.48).

A formação dos professores do ensino médio começou a ser (colocada no final do século XIX ou no início do século XX, quando nasceu a universidade moderna, sendo que o nascimento dessa foi estreitamente ligado à questão da formação dos professores do Ensino Médio, que necessitavam especializar-se em uma disciplina. A universidade moderna foi central no

decreto de Francisco Campos de 1931, exigindo a licenciatura para lecionar no ensino secundário e promovendo a idéia de Faculdade de Educação, Ciências e Letras, no Movimento da Escola Nova das décadas de 1920 e 1930 e no Manifesto dos Pioneiros de 1932, na criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1934), inspirada por Fernando de Azevedo, e da Universidade do Distrito Federal (UDF, 1935), concebida por Anísio Teixeira (CHARLOT e SILVA, op. cit., p. 50).

Porém no decorrer do processo, a própria universidade passa por mudanças, priorizando a pesquisa. As universidades voltadas para a formação de professores foram pensadas, em termos de transmissão do conhecimento, o que dificultou essa mesma formação, para as universidades. Diante desse contexto, o processo de formação continuada no Brasil surge não só como processo de atualização do professor, mas principalmente para suprir a má qualidade da formação inicial nos cursos de graduação, o que foi evidenciado nos estudos de Gatti (2008).

No que se refere ao ensino de ciências o processo de formação continuada para esses professores inicia-se com o Movimento de Melhoria do Ensino de Ciências, já em 1946, quando por sugestão da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) é criado o Instituto Brasileiro de Educação, Ciências e Cultura (Ibecc) e os Centros de Ciências. Segundo Gouveia (1992), constam na ata de instalação do Ibecc/SP (1950), os seguintes objetivos:

1) Divulgar no Brasil a obra da Unesco, tornando conhecido o trabalho que a mesma vem realizando no campo internacional; 2) Enviar à Unesco dados e informações, para que a mesma tenha conhecimento do que está sendo realizado em nosso país, em matéria de educação; 3) Procurar realizar no Brasil o que a Unesco faz no campo internacional a favor da paz e da cultura (GOUVEIA, 1992, p. 29).

Essas instituições promovem até a década de 1960 a mudança na proposta curricular do ensino de ciências, com vivência do método científico, trazendo a experimentação para a sala de aula. Assim o processo de formação continuada dessa época se constituía em um processo de *treinamento* para os professores trabalharem de acordo com a nova proposta curricular, caracterizando o que Krasilchik (1987) chama de cursos de atualização e/ou imitação⁶. Esses cursos, segundo a autora, são aqueles em que os professores se limitam a executar atividades da forma que se espera que sejam desenvolvidas com os alunos e/ou se constituem apenas como finalidade básica o repasse de novas informações.

Na legislação nacional a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/1961) menciona a formação continuada de professores em um único artigo, referenciando a possibilidade de algum tipo de formação continuada. Porém não deixa claro como ocorrerá esse processo.

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53 ministrarão **cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento**, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (BRASIL, 1961) (grifos meus).

Para a concretização do processo de formação continuada dos professores de ciências, em 1965, foram criados 06 (seis) Centros de Ciências por meio de convênio entre Ibecc, Diretoria de Ensino Secundário do Ministério da Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sendo estes: Centro de Ciências do Rio Grande do Sul (Cecirs) – Porto Alegre/RS; Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj) – Rio de Janeiro/RJ; Centro de Ensino de Ciências de São Paulo (Cecisp) – São Paulo/SP; Centro de Ensino de Ciências e Matemática (Cecimig) – Belo Horizonte/MG; Centro de Ensino de

⁶ São aqueles em que os professores se limitam a executar atividades, em geral, de projetos curriculares, da forma que se espera que sejam desenvolvidas com os alunos. As discussões centralizam-se nos problemas logísticos de aplicação dos projetos, seus objetivos, possibilidades e limitações [...]. Implicam também atualização, com uma vantagem, pois o docente está, na verdade, preparando suas aulas (KRASILCHIK, 1987, p. 72).

Ciências da Bahia (Ceciba) – Salvador/BA; e Centro de Ensino de Ciências do Nordeste (Cecine) – Recife/PE.

Inicialmente financiados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os Centros de Ciências tiveram uma atuação marcante na formação continuada de professores por meio de cursos de treinamento, especialização, aperfeiçoamento e seminários. Operavam também na edição e distribuição de publicações, na elaboração e tradução de projetos especiais e na assistência e orientação pedagógicas permanentes. Com perfil organizacional variado, os centros situavam-se, em alguns estados, em universidades ou institutos de pesquisa; em outros locais, eram vinculados ao sistema estadual de ensino (VALENTE et. al., 2005, p.188).

Continuando o processo de revitalização do ensino de ciências em 1966, foi criada a Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências (Funbec), centrada na produção de projetos de ensino e na criação de novos materiais para o ensino, assim como na atualização de professores para o uso desses novos materiais, o que caracteriza o processo de formação continuada da época, sendo este desenvolvido dentro de um modelo clássico⁷ (CANDAU, 1996) e/ou como cursos de atualização⁸ (KRASILCHIK, 1987). Esses modelos, segundo os autores, estão fundamentados na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo.

O Centro de Ciências de São Paulo foi um dos seis criados na década de 60 do século XX, cujos objetivos, no que se refere aos cursos de formação continuada, segundo José (apud GOUVEIA, 1992, p. 29) era:

1) Preparar o professor para um processo em mudança, sendo ele o mais importante agente desse processo; 2) Atualizar conhecimentos profissionais do professor, incluindo conhecimentos específicos da matéria; 3) Valorizar o treinamento como educação permanente; introduzir uma inovação no ensino: métodos técnicos, textos e materiais de laboratório; 4) Fornecer subsídios ao professor, para que ele organize um trabalho de acordo com

⁷ A perspectiva do modelo clássico enfatiza o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Esse entendimento do processo de formação continuada profissional estabelece a existência de espaços destinados à atualização, que são os espaços considerados como lócus de produção do conhecimento. Espaços estes externos à escola, considerando a mesma como reprodutora de conhecimento e não como construtora (CANDAU, 1996).

⁸ Esses, na sua forma mais ortodoxa, têm como finalidade básica o repasse de novas informações. Constam, em geral, apenas de aulas bastante tradicionais, tipo conferência, cujo objetivo é transmitir grande número de dados e fatos novos aos docentes. As variações mais comuns da modalidade são as dos cursos que, além de aulas expositivas, incluem atividades práticas, também com o fim de informar e propiciar o treinamento no uso de novas técnicas de laboratório, ou ainda de ilustração de informações apresentadas previamente em aula teórica (KRASILCHIK, 1987, p. 72).

as condições da escola e da sua clientela, valorizando, assim, esse trabalho.

A reforma no ensino continua com a criação em 1968 do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (Premen), para atender os acordos MEC-Usaid. Dentro deste programa estavam as instituições (Ibecc, Funbec e Centros de Ciências), que eram instituições de prestígio, com dirigentes de prestígio (professores universitários), com estruturas qualificadas para atender as mudanças previstas no ensino de ciências. Segundo Gouveia (op. cit., p. 30), outro fator importante é que

estas instituições atendiam as exigências do sistema quanto às novas propostas curriculares, ao treinamento de professores e à produção de equipamentos para as escolas, na medida em que já desenvolviam trabalhos inovadores no ensino de ciências e possuíam infra-estrutura para viabilizar mudanças. Estas eram atendidas com verbas do MEC-Usaid, da Unesco, da OEA, de fundações norte-americanas como a Fundação Ford, Rockefeller e a National Science Foundation, entre outras.

Essas ações fazem parte da escolha do modelo de desenvolvimento pelo Brasil, em que a educação dá maior importância à formação de mão-de-obra para atender à demanda econômica do país, ou seja, requer uma educação mais técnica e a formação do professor também entra nesse movimento e os docentes são *treinados* de acordo com essa nova proposta.

Diante disso o *tecnicismo* concretiza-se no processo educativo, o que segundo Gouveia (ibid., p. 36) na “pedagogia tecnicista o elemento principal é a organização racional do trabalho educativo; o professor e o aluno são secundários e colocados na função de executores do processo pedagógico elaborado e coordenados por especialistas”. Essa proposta foi concretizada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (Lei nº 5.692/71), que estabeleceu outras Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

Habilitação Específica do Magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. [...] Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a Lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração) (SAVIANI, 2006, p.7).

Na mesma Lei, no capítulo V, dos professores e especialistas, nos artigos 38 e 39 faziam referência ao “aperfeiçoamento e atualização constantes” de seus professores

Art. 38. Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o **aperfeiçoamento e atualização** constantes dos seus professores e especialistas de Educação.

Art. 39. Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em **cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização**, sem distinção de graus escolares em que atuem (grifos meus) (BRASIL, 1971).

A citada lei atribuiu aos sistemas de ensino a tarefa de “estimular” o “aperfeiçoamento e atualização” dos professores e especialistas (profissionais que desenvolviam funções técnicas na escola). Nota-se que a política expressa na lei não valorizava a formação continuada, uma vez que, o termo “estimular” não pressupõe ações efetivas, podendo ser traduzido como qualquer tipo de ação.

A LDB de 1971 é marcada pelo seu viés tecnicista que, sob a égide do nacional desenvolvimentismo, valorizou a técnica em detrimento da formação política. Essa política chegou às escolas por meio de elementos técnicos introduzidos no processo de ensino-aprendizagem, tais como objetivos, planejamento, avaliação, programação, etc. O “estímulo” evidenciado na LDB/1971 foi traduzido pelas universidades e/ou instituições de ensino com propostas de programas de formação continuada, em sua maioria, na modalidade de treinamento.

Levados pela idéia de que seria através da educação, principalmente da educação científica, que chegaríamos ao desenvolvimento desejado, acompanhando os passos do exemplo norte-americano, a preparação para a capacitação de docentes era necessária, pois estes seriam os executores das “inovações” (GOUVEIA, 1992, p. 65).

A influência de projetos estrangeiros no ensino de ciências continuava. O objetivo dos cursos de formação continuada, segundo Gouveia (op. cit.) pretendia que os professores de ciências agissem, refletissem e mudassem seus conhecimentos e metodologias, porém essa reflexão era limitada, já que o *novo* não poderia ser questionado, pois era considerado *melhor*. Nesse sentido os professores perdiam a oportunidade de refletir sobre sua própria prática, pois esta era

considerada de má qualidade. Baseado nessas considerações, Gouveia (ibid., p. 74) traçou os objetivos dos cursos de formação continuada neste período:

1) Os cursos de ciências eram apoiados em um projeto de ensino; 2) O professor (aluno dos cursos) não questionava sua realidade, embora identificasse seus problemas, não os situava no âmbito da política nacional vigente; 3) Dentro das limitações, o curso preocupava-se com o conteúdo, o método, a técnica, os materiais didáticos de ciências, buscando possibilidades de aplicação na situação real de sala de aula; 4) Os cursos pretendiam que o professor se conscientizasse da necessidade de melhorar sua ação docente na escola, a fim de tornar o ensino de ciências relevante e ativo; 5) As possíveis soluções para os problemas em sala de aula eram buscadas nos projetos estudados no curso, “adequando-os” à realidade; 6) Embora a realidade do professor fosse considerada, não era o fator mais importante, o que prevalecia eram as propostas dos projetos curriculares; 7) O ponto de partida para o curso era o projeto de ensino e o de chegada também, pois nele estavam articulados os objetivos, conteúdos, métodos, materiais de laboratório. Eles orientavam o ensino. As necessidades de cada classe deveriam ser ajustadas a ele, esse era o significado de adequá-lo à realidade do aluno.

Em 1972 o MEC lança o Projeto Nacional para a Melhoria do Ensino de Ciências, que foi gerenciado pelo Premem, que segundo Gouveia (ibid.), continha três projetos: “o de equipamento, o de treinamento e o de construção”. Também atendendo a legislação de 1971, o Conselho Federal de Educação, através da resolução nº 30 de 1974, reformula a Licenciatura Curta, determinando um único professor para o ensino de ciências no ensino fundamental, que inclui as disciplinas de matemática, ciências físicas e biológicas.

No final da década de 70 do século XX, os recursos da educação foram ficando cada vez mais escassos, o que afetou os Centros de Ciências, que receberam do MEC os sinais de rompimentos de convênios e sugestão de que se filiassem às universidades. “A diminuição dos recursos está relacionada com a desativação dos acordos MEC/Usaid, que coincide também com a desativação do Premem e com o fim do “milagre brasileiro” (GOUVEIA, 1992, p. 85).

Segundo Gouveia (op. cit.), apesar de todos os problemas enfrentados durante o regime militar, a educação, através do próprio movimento dos trabalhadores, conseguiu se organizar em associações de classe e engajar no movimento em favor da escola pública, o qual trouxe novas propostas curriculares, que motivou a luta dos educadores para a democratização da educação.

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade,

trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza (FREITAS, 2002, p. 138).

Porém no ensino de ciências, os “Planos para Melhoria de Ensino” trazem a formação continuada como técnica e pouco se acreditava que esse processo faria diferença ao ensino de ciências. Gouveia (1992) diz que esses cursos davam ênfase exclusivamente metodológica, além de promover o deslocamento desses professores para outros espaços, afastando o docente do seu centro de problemas, ou seja, a escola.

De acordo com Candau (1996) a escola é um lócus de formação continuada privilegiado para o professor, já que é no cotidiano que o professor aprende, constrói, (des)constrói e (re)constrói seu conhecimento, além de que processos que levam em conta o referido local são aqueles que consideram os professores sujeitos de sua formação, o que o faz refletir criticamente sobre o seu fazer docente.

Anteriormente os projetos do Premem, produziam materiais, formavam especialistas para “treinar” os professores do ensino fundamental, além de elaborar e aplicar novos projetos de ensino de ciências. Para remover os empecilhos para a melhoria do ensino de ciências o governo elaborou o Guia Curricular

com a adoção do método experimental; a elaboração de novos materiais didáticos e de laboratório; o ensino centrado no aluno; proposta de cursos para especialistas (em ensino) e professores; recursos para aquisição de equipamentos para laboratório e capacitação de docentes (GOUVEIA, 1992, p.91).

Para Amaral; Fracalanza e Gouveia (apud GOUVEIA, 1992, p.91), o Guia Curricular destacava-se pela mistura de diferentes modelos educacionais, ou seja,

o tradicional, o tecnicista e o cognitivista. Para esses autores, a estruturação segundo a lógica da ciência, evidencia o modelo tradicional; os planejamentos de ensino e os recursos da tecnologia educacional evidenciam o modelo tecnicista, enquanto que a experimentação, a problematização dos conteúdos, trabalhos em grupos e a preocupação com raciocínios a serem realizados pelos alunos, evidenciam o modelo cognitivo.

Na década de 1980 começam a aparecer, mais evidentemente, cursos de formação continuada para sanar, em parte, a má formação que estes docentes

receberam na graduação, um processo que perdura até hoje. Como pode ser evidenciado por Gatti (2008, p. 02), que diz que

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

Nesse período as propostas de formação continuada para os professores de ciências tinham o intuito de não repetir as mesmas falhas dos cursos ditos *tradicionais* das décadas anteriores. Assim os cursos ditos *não tradicionais* teriam as seguintes características:

a) Contar com a participação dos supervisores escolares; b) Formar líderes locais para serem multiplicadores; c) Não afastar o professor da sala de aula; d) Fazer com que professores treinados participassem do planejamento de cursos; e) Treinar vários professores de uma mesma escola; f) Dar acompanhamento, após o curso, aos professores; g) Propiciar a elaboração conjunta de professor-especialista em mini-projetos de ensino (GOUVEIA, 1992, p.118).

A partir desse período o Ministério da Educação exige a ligação dos cursos com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, estabelecendo parcerias para a implantação dos processos de formação continuada. Nesse contexto também, os cursos vão além do trabalho com os conteúdos de ciências, auxiliando o professor a compreender sua prática pedagógica dentro de um contexto mais amplo, inserindo o social, o político e o econômico. Esse processo também passa a envolver outros profissionais da escola e não somente o professor, assim segundo Gouveia (op. cit.) os cursos foram dinamizados a partir de 1985, com a finalidade de sistematizar o processo de atualização e aperfeiçoamento dos docentes e especialistas em educação, como os supervisores e diretores.

Se nas décadas anteriores, o ensino de ciências e os cursos voltaram-se para a aplicação do método científico, procurando desenvolver, ainda que equivocadamente, um processo mais ativo de aprendizagem, na década de 1980 as questões sociais tomam o lugar das técnicas, dando um nova fisionomia ao que se acostumou denominar “metodologia de ensino” (GOUVEIA, op. cit., p. 139).

Diante desse novo panorama, também o professor passa a ser visto de forma diferente, de transmissor e aplicador de atividades para agente modificador de sua realidade. Assim inicia-se também um processo reflexivo sobre a função da escola em nossa sociedade. Com essas mudanças esperava-se que os processos de formação continuada incorporassem tais discussões. Porém o que se viu foi diferentes propostas paralelas, algumas com características das décadas anteriores, outras com pequenas variações e outras ainda, bem diversificadas.

A década de 1990, denominada a *década da educação*, foi marcada pela centralidade no conteúdo da escola (habilidades e competências escolares). O que me leva a considerar que as políticas de formação de professores ainda pressupõem o encaminhamento das soluções no âmbito restrito da política de educação básica, independentemente da problemática do Ensino Superior como tal.

Nesse sentido as políticas da educação básica prevêm o incentivo a instauração dos Institutos de Educação com o objetivo da formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um "prático" (FREITAS, 2002, p. 144).

Ao privilegiar a expansão de novas instituições e novos cursos principalmente no setor privado em vez de investimento massivo no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, as políticas atuais do MEC acabaram por colocar nas mãos da iniciativa privada a grande demanda oriunda da dívida histórica do Estado para com a formação em nível superior dos quadros do magistério (FREITAS, op. cit., p.147).

No que se referem à formação continuada, as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores, retomando as diretrizes que se tinha na década de 1970. Para contrapor a esta concepção a Anfope chama atenção para a necessidade se reconhecer que a

formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma *política global para o profissional da educação*, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE apud FREITAS, op. cit., p. 148).

Considero que formação continuada de professores, ao longo das últimas décadas, não contemplou uma formação humanista e induziu os professores a aceitar as reformas educacionais como pacotes prontos. Destarte, a escola, durante muito tempo, foi vista como uma instituição prestadora do serviço e não como lócus da formação humana a serviço dos interesses sociais.

No cenário educacional brasileiro a década de 1990 foi marcada pela instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que embora influenciada pelas recomendações dos organismos internacionais (que colocam a formação de professores centrada no eixo das competências e na reflexividade), apresenta um capítulo específico sobre os profissionais da educação. A LDB/1996 possibilitou a gestação de várias propostas alternativas pelos Sistemas Públicos de Ensino.

Nesse contexto o Plano Nacional de Educação (PNE) relativo ao período 2001-2010 deixou claro o entendimento de que a melhoria da qualidade do ensino

somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente: a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (BRASIL, 2001, p. 95).

Vale dizer que esta formação não pode ser qualquer uma, mas uma formação que respeite e implique não a homogeneidade do processo, mas que no processo seja necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor. Segundo Caldeira (apud ALBINO, 2009) essa formação é um processo, que como tal, não se esgota em cursos de atualização, mesmo que este aconteça na escola em que o professor trabalha.

Esse período é caracterizado por propostas políticas de valorização e profissionalização dos professores, porém as ações de formação continuada dos professores de ciências ainda se encontram extremamente diversificadas, ora enfatizando o tecnicismo e evidenciando os conceitos científicos e ora o contexto esquecendo-se dos conceitos. Nos documentos oficiais não fica claro como serão concretizados os processos de formação continuada.

No Plano Estadual de Educação (PEE), o Estado de Mato Grosso mostra que tem acompanhado a tendência da política nacional para a formação continuada de professores. Essa tendência é afirmada no PEE (2008), que diz que

a formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará abertura de novos horizontes na atuação profissional. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político (MATO GROSSO, 2008, p.80).

No citado texto fica evidente também o princípio do regime de colaboração entre secretarias estaduais e municipais de educação – responsáveis pelo desenvolvimento dos projetos de formação continuada – e as IES públicas como uma estratégia para garantir a oferta de cursos de formação.

No texto do Decreto nº 6.755/2009 que instituiu a política nacional de formação dos profissionais do magistério a valorização foi associada com: “políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho” (BRASIL, 2009).

O documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (Conae, 2010) reafirma também a importância da política de formação e valorização dos profissionais e da constituição do Sistema Nacional de Educação, por meio do regime de colaboração. Este sistema deve ser “responsável pela institucionalização de orientação política comum e de trabalho permanente do estado e da sociedade na garantia do direito a educação”. Em seu Eixo VI, prevê a “institucionalização de uma política de formação e valorização dos profissionais da educação”.

Essa política deve articular, de forma orgânica, as ações das instituições formadoras, dos sistemas de ensino e do MEC, com estratégias que garantam políticas específicas consistentes, coerentes e contínuas de formação inicial e continuada, conjugadas à **valorização profissional** efetiva de todos/as os/as que atuam na educação, por meio de salários dignos, condições de trabalho e carreira. A “formação inicial e continuada devem ser articuladas e tratadas como direito do profissional”, estabelecendo o “formato presencial ou a distância, destacando o papel dos centros, institutos e faculdades de educação”, definindo aí as modalidades, espaços e atores de formações (CONAE, 2010).

A necessidade de valorização dos profissionais da educação foi reiterada também no novo Plano Nacional de Educação que está sendo definido para o período de 2011/2020. Esta orientação aparece nas metas 17 e 18 do referido Plano.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente. **Meta 18:** Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 2010).

Em continuidade à materialização do processo de formação continuada, o governo federal publicou a Portaria nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. O objetivo de tal Portaria é destacado em seu Artigo 1º.

Art. 1º Instituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º e 6º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2011).

Porém, na prática, uma diversidade de tentativas de iniciar um processo de formação continuada não atinge os objetivos esperados, pois, não propicia a reflexão que ajuda o professor a inovar em sua prática docente. Ademais, não incorpora a pesquisa que potencializa a aprendizagem. No que se refere à área das ciências da natureza, os

programas de atualização, com o objetivo de promover mudanças sobre como ensinar Ciências, enfrentam dois desafios: o primeiro supõe modificar as concepções científicas do professor e o segundo transformar suas ideias e práticas de ensino (PACCA apud GEBARA, 2009, p.53).

Nesse sentido é necessário que ocorra um diálogo constante entre professores de ciências e formadores de professores de ciências para que as ações se concretizem de forma a materializar um processo de formação continuada coerente. Sem essa preocupação, as propostas para mudanças não passarão de questões burocráticas e sem função. Faz-se necessário pensar a formação continuada a partir de duas necessidades básicas:

num polo encontra-se a necessidade de atualizar e ampliar os conhecimentos científicos específicos, pois é profissional num mundo em constante e rápida transformação científico-tecnológica e que exige cada vez mais o saber; no outro polo, situa-se a necessidade de informação e envolvimento na discussão sobre as questões educacionais, uma vez que não é possível conceber um ensino de ciências isolado do contexto educacional (ALBINO, 2009, p.40).

Levando em conta que as universidades têm papel de destaque na formação continuada de professores apresento a seguir um breve histórico do Núcleo de Ensino de Ciências (Naec) no Estado de Mato Grosso, o qual era coordenado pela Universidade Federal de Mato Grosso.

2.2 Núcleo de Ensino de Ciências no Estado de Mato Grosso

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), criada em dezembro de 1970, desde os primeiros anos de sua existência buscou desenvolver ações voltadas à formação de professores. Dentre as ações engendradas na década de 1970 situam aquelas interessadas na melhoria do ensino de ciências no segundo grau. As referidas ações eram justificadas pela constatação de dificuldades e deficiências apresentadas pelos alunos que ingressavam a Universidade. Lazarotto (1995) destaca que essa iniciativa não foi bem recebida pelos professores da rede pública de ensino, sobretudo quando se tratava de professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Assim as ações foram concretizadas apenas com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Naquela época

não se tinha a perspectiva de que os problemas do ensino seriam do sistema como um todo, e não de uma parte desse sistema. Era o domínio da visão funcionalista em voga na época. Acreditava-se que os problemas se encontravam em determinados setores, e que bastaria corrigi-los para que todo o resto funcionasse a contento (LAZAROTTO, 1995, p.64).

Para a concretização do referido trabalho foi criado o Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências (Naec), o qual teve existência oficializada entre 1981 e 1985. Esse Núcleo era composto por um grupo de professores universitários de física, química, biologia e matemática. Além disso, envolveu não só professores, mas também outros segmentos da escola, como as merendeiras e supervisores. A

proposta do Naec era de contrapor as idéias de que o aprendizado só se dá em sala de aula com controle formal.

A proposta era diferente, por considerar que a educação se dá em toda a escola, e, como tal, poderia encontrar resistências entre os próprios professores. Entretanto, em uma coisa ela não avança. No fato de valorar diferentemente os tipos de conhecimento que a criança poderia apreender com os diferentes segmentos com os quais interagisse. A chamada de todos os segmentos à participação no processo aparece, assim, como uma tentativa de manter o controle desse mesmo processo sob o manto do conhecimento científico (LAZAROTTO, 1995, p.68).

Os próprios professores do Naec assumiram a tarefa de realizar atividades em salas de aula no intento de testar suas próprias propostas.

A resolução de os especialistas assumirem o lugar do professor indica que o conceito destes perante aqueles é baixo, pois o professor não consegue ser um bom instrumento para a aplicação das propostas dos especialistas, os quais passam a ver a intermediação feita pelo professor como um obstáculo à realização de seu trabalho com as crianças (LAZAROTTO, 1995, p.75).

De acordo com Lazarotto (op. cit.) o que o Naec trouxe de notável foi a criação de uma classe piloto para que os professores assistissem aulas experimentais, tentando efetuar mudanças em suas práticas e discutindo-as posteriormente com os colegas. Esse processo como referendado anteriormente, caracteriza-se nos cursos de imitação⁹ citados por Krasilchik (1987).

Também foram realizados alguns cursos que deram ênfase a relação teoria e prática, principalmente na realização de aulas práticas (realização de experimentos). Os cursos foram realizados dentro da Universidade ou no local de alojamento dos alunos/professores. Posteriormente o Núcleo foi desfeito e os cursos passaram a ser oferecidos pelos departamentos.

Em 1991 professores dos departamentos de biologia, física, química, geologia e matemática da UFMT elaboraram projeto relacionado ao subprograma em Ensino para Ciências (Spec). Uma das ações documentadas pelo referido autor são oficinas realizadas, em 1994, pelos professores que integravam o projeto do Spec. A dificuldade encontrada pelos professores no desenvolvimento das atividades induziu à realização experiências envolvendo alunos bolsistas. Os professores dos cursos de licenciatura mantiveram-se na orientação dos trabalhos (LAZAROTTO, 1995, p. 100).

⁹ Cursos de imitação são aqueles em que os professores se limitam a executar atividades, em geral, de projetos curriculares, da forma que se espera que sejam desenvolvidas com os alunos (KRASILCHIK, 1987).

Essa ação é similar às desenvolvidas no Centro de Ciências de São Paulo, que treinou monitores para o atendimento aos professores. As ações incluíram a realização de oficinas que eram articuladas com as exposições do Museu Dinâmico de Ciências criado pelo Spec¹⁰.

As oficinas estão inseridas num programa maior da Rede Matogrossense de Ações Integradas que é o Museu Dinâmico de Ciências com exposições que se renovam de três em três meses, dando oportunidade de escolas da região fazerem suas exposições (LAZAROTTO, 1995, p.101).

O referido autor destaca que os professores começaram a expressar resistências às oficinas, pois as mesmas propunham reformulações das ações. Dessa forma, os professores não se posicionavam e não caminhavam junto com os especialistas na busca de alternativas, fato que não permite caracterizar as ações do Naec e do Spec como práticas potencializadoras de mudanças.

O papel do professor em pouco ou nada mudou nas ações desse período. A pretensão de lhe proporcionar o acesso ao conhecimento melhor continuou presente todo o tempo, mesmo quando a ele foi dada a chance de se manifestar. Suas manifestações quanto a elementos de sua prática não influenciaram os rumos das ações, e aquelas demonstradas de suas insatisfações para com o papel a ele atribuído, como a abstenção à participação em ações subseqüentes foi, pelo menos inicialmente, refutadas como manifestações de seu desinteresse pela educação (LAZAROTTO, op. cit., p.103).

Nos projetos de formação desenvolvidos pelo Naec e pelo Spec o controle sobre o conhecimento estava nas mãos dos professores da UFMT, que eram considerados especialistas no assunto.

É ainda o especialista em ensino o detentor dos conhecimentos, subsidiando teórica e metodologicamente aos professores e sugerindo que essas contribuições sejam utilizadas em suas salas de aula. A idéia da construção do conhecimento se apresenta, mas ainda aplicável aos alunos, e não se faz referência ao processo de construção de conhecimentos dos próprios professores (LAZAROTTO, *ibid.*, p. 90).

¹⁰ O Spec foi criado pela portaria nº 04 de 22 de abril de 1983, pelo Diretor Geral da Capes, é um sub-programa do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico Técnico (PADCT), cujo objetivo foi estimular e apoiar atividades referentes ao ensino de ciências em todos os graus. O Spec foi mais um dos instrumentos criados pelo MEC para a implantação da política nacional de Ciência e Tecnologia da época (GOUVEIA, 1992, p. 117).

O modelo de formação é definido por Candau (1996) como modelo clássico, remete ao entendimento de que existem espaços e pessoas que têm poderes especiais para promover a formação continuada, pois dominam a ciência.

A idéia nessa perspectiva é de que a Ciência tem um único caminho para se desenvolver, fazendo-o de forma linear e desgarrada de um contexto social, passando uma idéia de neutralidade e de objetividade hoje questionada. Também a figura do cientista é estereotipada, surgindo como um ser superior, imune aos problemas que afetam a todas as pessoas, por lidar com o conhecimento científico, considerado como único e verdadeiro (LAZAROTTO, *ibid.*, p.77).

Os cursos que foram sendo oferecidos aos professores, apesar de muitas vezes estarem inseridos em programas maiores em parcerias com o MEC e/ou Secretaria de Estado/Municipais da Educação, eram de curta duração, o que evidenciava a fragmentação dos mesmos. Esses cursos tinham uma visão de ciência moderna, valorizando apenas o conhecimento científico. “Eram tempos da ciência pela ciência” (LAZAROTTO, 1995, p.84).

As ações do Spec foram encerradas na década de 1990. Esta década foi marcada pela centralidade no conteúdo, sendo que a escola era a responsável pela socialização dos conhecimentos histórica e socialmente construídos. O professor tornou-se alvo das políticas neoliberais baseadas na qualidade (da instrução, do conteúdo), em detrimento da formação humana multilateral.

A formação inicial e continuada de professores ao longo das últimas décadas não contemplou uma formação humanista que privilegiasse aspectos técnicos, científicos e políticos, assim como a relação entre escola e sua realidade interna e externa, o que inviabilizou qualquer transformação significativa em sua totalidade, pois serviu apenas para treinar os professores a aceitarem as determinações de reformas educacionais que colocaram a escola como instrumento para manutenção da dominação (HEPP, 2008, p.84).

Novos ajustes educacionais surgem com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que deu base às reformas educacionais. No que se refere à formação de professores tais reformas foram orientadas por dois eixos principais: a formação de competências e a formação reflexiva. Esses eixos trouxeram elementos da concepção tecnicista de educação da década de 1970 dando a ela nova roupagem. Destacou-se então a necessidade de sintonizar a escola com a dinâmica do mundo globalizado valorizando assim, a competitividade e

a formação de recursos humanos qualificados (MELLO apud FREITAS, 2002, p. 143).

Por entender que a análise de questões relacionadas com a formação continuada de professores de ciências em Centros e Núcleos de Ciências está relacionada com os discursos que circulam no contexto de influência e de produção de textos políticos busquei investigar como esta formação vem sendo concebida na literatura da área. Os resultados de tais investigações são apresentados a seguir.

2.3 As pesquisas sobre formação continuada de professores da área das ciências da natureza

O levantamento das pesquisas sobre a formação continuada em centros e núcleos de ciências foi realizado no Banco de Teses da Capes e foi desenvolvido em junho/julho de 2010 e complementado em maio de 2011. Ao realizá-lo procurei identificar as produções acadêmicas, a partir dos seguintes descritores ou palavras-chave: formação de professores de ciências; formação de professores de física; formação de professores de biologia; formação de professores de química; formação continuada de professores de ciências; formação continuada de professores de física; formação continuada de professores de biologia e formação continuada de professores de química. Os dados coletados foram referentes aos títulos, áreas, temáticas, ano de defesa, instituição, localização geográfica e produção acadêmica.

Com base nos 115 trabalhos encontrados – incluindo dissertações de mestrado acadêmico (79), de mestrado profissionalizante (11) e teses de doutorado (25) – posso afirmar que o termo tem sido associado à: aperfeiçoamento; formação em serviço; formação contínua; reciclagem; desenvolvimento profissional; treinamento e capacitação.

Observei que a maioria dos trabalhos refere-se à formação de professores de ciências da natureza (50), especificamente para a atuação no ensino fundamental da Educação Básica. No que se refere à formação de professores para áreas específicas, constatei maior produção na formação de professores de física (24), seguida de biologia (17) e química (09). Constatei também trabalhos com áreas integradas, sendo estas: matemática e física (01); ciências e matemática (02); física e química (01) e biologia e ciências (01).

Em relação às temáticas percebi que há maior interesse de pesquisadores pela formação inicial de professores (80) em detrimento da formação continuada (35).

Quanto à distribuição geográfica a pesquisa demonstrou que há produção acadêmica sobre formação de professores na área de Ciências da Natureza em todas as regiões brasileiras. A maior ocorrência se concentra nas regiões Sudeste (58) e Sul (28), que juntas atingem 74% do total dos trabalhos produzidos nacionalmente. Em seguida aparecem as regiões Norte (13) e Nordeste (09). Foi possível identificar apenas oito (08) produções acadêmicas na região Centro-Oeste, o que demonstra a parca produção nesta área.

Ao realizar as análises das dissertações e teses que tratam da formação inicial e continuada de professores em centros e núcleos de ciências (produzidas no período de 2005 a 2010) observei que o termo é polissêmico. Existem variações quanto à terminologia, aos espaços, às modalidades e às orientações epistemológicas que balizam os projetos de formação.

Neste levantamento encontrei apenas 02 (duas) dissertações e 01 (uma) tese sobre a formação de professores em centros e/ou núcleos de ciências. A tese foi defendida no ano de 2006, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e foi desenvolvida por Daniela Franco Carvalho Jacobucci.

A tese foi desenvolvida por Jacobucci (2006) com o intuito de investigar as ações de formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil, na atualidade, e de caracterizar os modelos de formação adotados por esses núcleos de divulgação científica. Para tanto a pesquisadora apoiou-se em um estudo de caso abrangendo 12 (doze) núcleos de divulgação científica distribuídos pelas cinco regiões geográficas brasileiras. Foram realizadas visitas investigativas para coleta de dados, envolvendo o resgate de documentos produzidos por esses núcleos, observação *in loco* dos espaços e das atividades desenvolvidas, em especial os programas de formação continuada de professores. A autora fez uso também de entrevistas com as respectivas equipes técnicas. Na revisão de literatura ela evidenciou o papel histórico e atual dos centros e museus de ciências no Brasil, além de também ter identificado os principais modelos teóricos de formação de professores. Jacobucci (op. cit.) observou que nos anos 60 e 70 os centros e museus de ciências foram palcos de vários programas de formação de professores. Naquele período prevalecia o modelo clássico, centrado em programas planejados e

executados por uma equipe de especialistas, sem levar em consideração a prática e experiência profissional dos professores. Observou ainda que atualmente há maior incidência em ações formativas centradas no modelo prático-reflexivo, inclusive algumas no modelo emancipatório-político.

O segundo trabalho encontrado foi uma dissertação defendida em 2008 na Universidade Federal do Pará (UFPA), desenvolvida por Edilena Neves Reale. A pesquisa de Reale (2008) é resultado de uma investigação com professores que tiveram experiências em espaços diferenciados de ensino e formação, denominados “Clubes de Ciências”. A pesquisa teve como sujeitos 06 (seis) professores de 02 (dois) Clubes de Ciências do Estado do Pará que fizeram/fazem parte desses espaços, onde tiveram oportunidades formativas. A pesquisadora buscou investigar, por meio das histórias de vida profissional desses professores, os fatores diferenciais de sua prática pedagógica nesses espaços e compreender que sentidos formativos foram expressos pelos sujeitos investigados. Para tal a autora utilizou entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio. Dos relatos coletados sobre a história de vida profissional desses sujeitos emergiram as categorias que permitiram realizar as análises, quais sejam: saberes profissionais, experiências formativas e processo de identidade profissional. Os sentidos expressos pelos sujeitos colocaram em evidência a importância desses Clubes de Ciências como espaços de formação que possibilita constituição de saberes profissionais, experiências formativas diferenciadas e reflexão crítica no processo de mudança de suas práticas. As análises apontaram que os novos conhecimentos contribuíram para reconstrução de uma nova prática a partir daquela vivência que concorreu para a construção da identidade profissional docente à medida que passavam por processos de identificação com as propostas ali desenvolvidas.

O terceiro trabalho foi uma dissertação defendida em 2009, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), por Daniel Fernando Bovolenta Ovigli. O foco do trabalho residiu na investigação dos saberes da mediação em um espaço extra-escolar – o Centro de Divulgação Científica e Cultural – da Universidade de São Paulo, *campus* de São Carlos. A pesquisa foi realizada junto a mediadores, licenciandos na área de Ciências. O caminho metodológico foi desenvolvido por meio de entrevistas semi-estruturadas e de observações das interações mediador-visitante. Com esses dados o autor evidenciou que estes mediadores-licenciandos

desempenhavam sua função mobilizando elementos teóricos estudados previamente, mas também a criatividade no trabalho com situações novas.

Ovigli (2009) finaliza suas discussões destacando que o estágio em espaços extra-escolares configura-se como uma ferramenta potencialmente formativa para licenciandos em ciências. Assim, a parceria universidade/centro de ciências apresenta um caminho que pode favorecer mudanças visando à melhoria da educação científica no Brasil.

2.3.1 O que dizem os periódicos da área

Os artigos pesquisados foram no publicados no Scielo nos seguintes periódicos da área da educação: Revista Ciência e Educação; Revista Educación y Educadores; Revista Educação e Pesquisa; Educar em Revista; Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação; Revista Estudios Pedagógicos (Valdivia); Revista Estudos Avançados; Revista Química Nova; Revista Brasileira de Ensino de Física; Revista Portuguesa de Educação. Tal levantamento foi realizado em maio de 2011 e compreendeu a publicações no período de 2005 a 2010.

Encontrei 36 (trinta e seis) trabalhos que tratam da formação de professores de ciências. Para identificar as produções acadêmicas utilizei os seguintes descritores ou palavras-chave: formação de professores de ciências; formação de professores de física; formação de professores de biologia; formação de professores de química; formação continuada de professores de ciências; formação continuada de professores de física; formação continuada de professores de biologia e formação continuada de professores de química.

Em se tratando da área dos artigos encontrados, a maioria refere-se à área de ciências da natureza (18), seguida por química (09), física (05) e biologia (04). Quanto às temáticas, a formação inicial é a mais desenvolvida, aparecendo em 15 (quinze) trabalhos, depois ensino/aprendizagem com 11 (onze) publicações, seguida da formação continuada, que aparece em 05 (cinco) publicações, currículo em 04 (quatro) e em um dos trabalhos a formação inicial e continuada aparecem juntas. Neste levantamento não encontrei nenhum artigo que trata da formação de professores em centros e/ou museus de ciências neste período, fato que me

estimulou a buscar artigos nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

No período que corresponde a 2005/2010 foram encontrados nos anais das reuniões anuais da Anped, situados em seu site, 04 (quatro) trabalhos que se referem à formação continuada dos professores de ciências, porém somente 01 (um) se refere à formação em centros e/ou museus de ciências. Esse trabalho foi desenvolvido por Daniela Franco Carvalho Jacobucci, Giuliano Buzá Jacobucci e Jorge Megid Neto e publicado no ano de 2007.

O trabalho de Jacobucci et. al. (2007) teve por objetivo central identificar ações de formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil e caracterizar os modelos de formação adotados na atualidade. Os autores destacam que essa pesquisa não diferencia centros e museus de ciências, acompanhando a tendência da Associação Brasileira de Centros e Museus de Ciências (ABCMC), que trata de forma similar esses espaços, considerando toda instituição que realiza trabalhos com divulgação científica como centro de ciências, conforme observado no recente Catálogo de Centros e Museus de Ciências do Brasil. Os autores destacam que os 14 (quatorze) programas analisados são muito variados em termos de proposta pedagógica, estrutura e modelo de formação de professores. Seis programas pertencem ao modelo clássico de formação, seis ao modelo prático-reflexivo, e dois ao modelo emancipatório-político. Para os autores a primeira informação que pode ser extraída desse panorama é que, atualmente, as ações de formação de professores desenvolvidas nos centros e museus de ciências no Brasil são estruturadas com base no modelo clássico e no prático-reflexivo, sendo que o emancipatório-político fundamenta duas propostas apenas.

Os autores enfatizam que a formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil está ocorrendo de forma independente, sem direcionamento ou avaliação de instâncias educacionais superiores. O fato é que a formação de professores está sendo assumida por esses espaços e, ao fazê-lo, essas instituições passam a exercer uma função social que deve ser desempenhada com a máxima responsabilidade. A escolha de um dado modelo teórico-metodológico para os programas deve ser uma ação pensada e compartilhada entre os membros da equipe técnica e a direção do núcleo, visto que é uma decisão política que implica a formação de outro indivíduo, que pelas características de seu trabalho também tem uma função social de formar outros indivíduos cidadãos deste país.

Ao concluir este capítulo quero evidenciar meu entendimento de que as concepções e modelos de formação continuada defendidos na literatura compõem discursos que circulam em diferentes contextos e podem influenciar as políticas. Na formulação das políticas diversas concepções e modelos de formação são postos em disputa e apenas algumas demandas são contempladas. O fato de algumas demandas serem contempladas nos textos políticos não significa que elas sejam efetivadas no contexto da prática. As políticas são sempre recontextualizadas, hibridizadas, ressignificadas. Isto torna o processo de tradução das políticas sempre complexo e precário conforme será discutido no capítulo que segue.

A seguir destacarei o processo de criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso¹¹, que atualmente é o responsável pelos processos de formação continuada dos professores da área das ciências naturais e de todos os profissionais da educação, atuantes na rede estadual de ensino.

¹¹ Esse centro é responsável pela formação continuada de todos os profissionais da educação básica, porém enfatizo a formação continuada dos professores da área das ciências da natureza, que se constitui no foco de interesse desta pesquisa.

3 O CENTRO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*Tentei descobrir na alma alguma coisa mais profunda do que não
saber nada sobre as coisas profundas.
Consegui não descobrir*

Manoel de Barros

O objetivo desse capítulo é descrever a criação e o desenvolvimento do atual, Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Cefapro/MT). Ao destacar o papel do Cefapro/MT no contexto da Política de Formação da Seduc/MT procuro reconstituir cronologicamente sua trajetória, indicando o contexto de sua origem, seus objetivos, sua estrutura administrativa e orientação pedagógica.

Atualmente o Cefapro/MT é o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da Seduc/MT, bem como, pelo desenvolvimento de parcerias com o Ministério de Educação (MEC), Secretarias Municipais de Educação (SME) e Instituições de Ensino Superior (IES). É responsável também pela efetivação da Política Educacional do Estado no que se refere à formação continuada e inclusão digital dos profissionais da educação que atuam na rede pública do Estado de Mato Grosso.

Na primeira parte deste capítulo apresento o resultado de minhas investigações sobre o processo de criação do Cefapro/MT que resultou na transformação do mesmo em uma política de Estado. Para desenvolver tal análise me apoio nos trabalhos de Rocha (1996 e 2001); Rodrigues (2004); Favretto (2006), que escreveram sobre o Centro de Formação em pauta. Faço uso também do Decreto Estadual nº 2.007/1997 que trata da criação dos Cefapro/MT e da Portaria Estadual nº 02/98-Seduc/MT que trata da estrutura administrativa e pedagógica de tal centro. Além disso, extraio dados de entrevistas com idealizadores e protagonistas dessa história.

O Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso como uma política de Estado é discutida na segunda parte deste

capítulo. Destaco as mudanças administrativas e estruturais que ocorreram e vem ocorrendo no referido centro. Para a concretização de tal análise busco apoio em Rocha (2001, 2010), que analisa o processo de transformação de um grupo de estudos em uma escola pública para uma política de Estado. A análise foi desenvolvida também com base nos seguintes documentos oficiais: Decretos Estaduais (n^{os} 2.007/97; 2.319/98; 0053/99 e 6.824/2005) e Lei (n^o 9.072/2009), que dispõem sobre a criação dos polos de Cefapro em Mato Grosso; Decreto Estadual (n^o 2.116/98), que dispõem sobre a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE); Portarias Estaduais (n^{os} 02/98, 048/99 e 07/2004) e Lei Estadual (n^o 8.405/2005), que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica do Centro; Lei Complementar Estadual (n^o 50/1998), que dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica do Estado de Mato Grosso.

Na terceira parte discuto as (re)configurações do Cefapro/MT em decorrência das mudanças na concepção de Formação. Enfatizo as mudanças estruturais e as ações do Cefapro/MT, além da ampliação de sua responsabilidade frente a todos os profissionais da educação básica. Para tal discussão apoiei-me em Ball (2001, 2004, 2006), Lopes (2005), Terreri (2008) e Beraldo e Oliveira (2010), que tratam do ciclo de políticas e seus contextos (influência, produção e prática), chamando a atenção sobre os diferentes discursos presentes nos mesmos. Nesse contexto também discuto sobre os processos históricos que levaram as mudanças e (re)configurações da concepção de formação no Cefapro/MT. Para tal me embasei em García (1999), Soligo e Prado (2008) e Canário (2001), que tratam das concepções de formação continuada, além de Rodrigues (2004) e Favretto (2006), que tratam dos processos históricos de tal centro. Também foram utilizadas entrevistas (roteiro no apêndice) com protagonistas da (re)estruturação do Cefapro/MT. As entrevistas foram gravadas em áudio e devolvidas aos entrevistados para posteriores reajustes e/ou ampliação/redução de suas falas. Todas as entrevistas foram realizadas entre junho e julho de 2011.

3.1 O contexto de criação do Cefapro/MT

O descompromisso do Estado com a educação tem raízes históricas no Brasil. As primeiras décadas do século XX são marcadas por reformas que não promoveram mudanças no frágil campo da formação de professores. A Lei nº 4.024/61 enfatizou as áreas de formação geral em detrimento da formação específica¹², ensejando o ensino como técnica. A Lei nº 5.692/71 não privilegiou nenhum desses aspectos (formação geral ou específica) e transformou a Escola Normal em uma habilitação profissionalizante.

Durante mais de um século – de 1834 a 1971 -, a Escola Normal cumpre o papel de formação do profissional de educação, denominado então “professor primário”. Isto ocorre até 1971, quando a Lei 5.692/71 transforma o Curso Normal em Habilitação Profissionalizante ao Magistério no conjunto geral de uma inconsequente proposta de profissionalização do ensino de 2º grau (FUSARI & CORTESE, 1989, p. 74).

Em reação a essa mudança da Escola Normal o movimento dos educadores se organizou no intuito da defesa de uma escola pública de qualidade e pela discussão da formação de professores. Essa mobilização foi intensificada no final da década de 70 e início da de 80 do século XX, tanto no que se refere às lutas salariais e melhores condições de trabalho, quanto no que se refere à melhoria da educação e formação profissional.

As lutas da categoria e as iniciativas governamentais em favor de um ensino de qualidade em diferentes níveis tinham, portanto, um sentido de superação de graves problemas no campo da educação. Foi um tempo de greves de educadores, de amplos debates sobre educação, de dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases, de reformas curriculares, especialmente no Ensino Fundamental, de disseminação de programas de formação continuada, de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) (BRASIL, 1999, p.29).

Para dar uma resposta ao complexo problema da formação de professores, na década de 1980, foi criado projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do

¹² O curso Normal continha em sua grade curricular disciplinas diferenciadas em cada estado no que se refere ao currículo específico de preparação para a profissão, além da durabilidade e turnos de funcionamento distintos (ROCHA, 1996, p.29).

Magistério (Cefam). De acordo com Rocha (2001), o Cefam foi um projeto construído no contexto do movimento dos educadores que buscava jogar luz sobre tal problema. Nesse sentido, apontava-se a escola como

uma instituição social cuja função específica é a produção e difusão de saber historicamente acumulado, como instrumentalização dos alunos para participarem das lutas sociais mais amplas, objetivando a necessária transformação da sociedade, em uma sociedade justa (PIMENTA apud ROCHA, 2001, p. 40).

A configuração dos Cefam foi sendo definida em encontros realizados em 1982, com a presença de representantes do MEC e de um conjunto de instituições formadoras interessadas no assunto. Pretendia-se criar um espaço que pudesse possibilitar aos professores situações de formação, atualização e aperfeiçoamento, bem como de desenvolvimento de práticas inovadoras e pesquisa.

Não se trata evidentemente da criação de uma nova unidade escolar, mas do redimensionamento das escolas normais, nos seus aspectos qualitativos, na sua amplitude e na sua área de abrangência. Uma escola assim concebida voltar-se-á, simultaneamente, para o professor em formação, o professor em exercício, formado ou leigo, numa perspectiva de educação permanente integrada à escola de 1º grau (1ª a 4ª séries), à pré-escola e a instituição do Ensino Superior (FUSARI e CORTESE, 1989, p. 76).

A princípio esses Centros foram criados somente em três estados, sendo estes: Alagoas, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. No Mato Grosso o Cefam passou a fazer parte da política estadual em 1986, mas só se concretizou em 1989.

Assim, tivemos em 1989, a implantação do Cefam em Cuiabá, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus André Avelino Ribeiro; Barra do Bugres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Júlio Müller e, em 1990, em Rondonópolis, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus; em Várzea Grande, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Licínio Monteiro; em Sinop, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Nilza de Oliveira Pipino e, em Cáceres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Onze de Março (ROCHA, 1996, p.77).

Os Cefam do Estado de Mato Grosso tomam rumos diversos, pois dependeram de questões financeiras e da potencialidade das lideranças que assumiram os trabalhos. Alguns Cefam retornaram às origens das escolas de Habilitação de Magistério. Outros tentaram promover inovações no campo da formação continuada.

Dentre as escolas de Mato Grosso que desenvolveram o projeto merece destaque a Escola Sagrado Coração de Jesus que integra a rede pública de ensino de Rondonópolis/MT. Isso porque as ações desenvolvidas por esta instituição incluíam encontros nos quais professores e alunos do curso de Magistério desenvolviam reflexões sobre o trabalho docente. A professora Simone Albuquerque da Rocha foi uma das protagonistas desta história. Na entrevista gentilmente concedida a este estudo a professora explicou que

a Escola Sagrado Coração de Jesus¹³, foi sede, selecionada pela Seduc, em convênio federal, e foi designado como um dos 6 Cefam, o de Rondonópolis. [...] o trabalho consistia em fomentar a formação continuada no curso de Magistério (Simone Albuquerque da Rocha em julho/2011).

Com a organização do Cefam na referida escola, o grupo responsável pelo Cefam pediu apoio ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Rondonópolis (UFMT/CUR), “para que, na medida do possível, contribuísse com discussões e temas de pesquisas recentes, nos encontros” (ROCHA, op. cit., p. 91). Tal experiência foi apoiada também pelo Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT).

Em 1996, com a extinção do Curso Normal na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, o Cefam também foi extinto, porém, a escola considerou necessário manter as ações de formação continuada e deu origem ao Cefor (Centro Permanente de Formação de Professores). A organização desse Centro se distinguia de outras ações até então desenvolvidas no Estado, pois foi um trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da realidade na qual atuavam e dos problemas que enfrentavam no cotidiano da sala de aula. Esse grupo se reunia semanalmente para a discussão de melhorias em seu trabalho pedagógico e para o fortalecimento político do mesmo.

Cefor – Centro de Formação Permanente de Professores foi a denominação dada pela Equipe de Coordenadores à sua proposta de educação contínua dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis, que foi executada em 1996 e 1997. Esse centro foi uma organização sem vínculos institucionais com a Seduc e se constituiu num espaço social e administrativo da Escola (RODRIGUES, 2004, p.76).

¹³ O critério de escolha para uma escola tornar-se Cefam era: ter o corpo docente habilitado; ter condições de articulação com o Instituto de Ensino Superior; ter localização central; estar sensível às mudanças; ter história relacionada à formação de professores e ser reconhecida pela comunidade.

Neste processo, “professores universitários, psicólogos, sindicalistas, entre outros profissionais, foram convidados a participar do projeto promovendo palestras, cursos, oficinas, coordenando leituras e debates” (RODRIGUES, 2004, p. 19). Essa articulação deu visibilidade à atuação do Centro chamando a atenção de outras escolas.

Quando o grupo todo passa a saber que a Universidade está parceira, mais escolas começaram a querer participar, daí não só as escolas de magistério, as outras também. [...] o que é mais importante nisso, é que era uma busca dos professores pela sua atualização. Ninguém os obrigava a nada, era por vontade própria (Simone Albuquerque da Rocha em julho/2011).

O grupo de estudos desenvolvido na Escola Sagrado Coração de Jesus cresceu e com isso passou a realizar várias sessões de estudo, com a participação de várias escolas (estaduais e municipais), e com o apoio da UFMT/CUR e Sintep/MT. Em entrevista a professora Ivone de Oliveira Guimarães Favretto¹⁴ destacou a importância do grupo para os sujeitos envolvidos.

Nós professores sentíamos a necessidade de estar mais preparados e mais fortalecidos, tínhamos essa necessidade e, também éramos muito ligados ao movimento político, praticamente todos os professores eram filiados ao Sintep/MT e alguns ao Sipro¹⁵. Na ocasião o Sintep também promoveu cursos de formação para professores. Muitas vezes discutíamos entre nós mesmos, conforme a área e a dificuldade que sentíamos. Alguém do grupo tomava a frente e conduzia o estudo dirigido, em outros momentos buscávamos auxílio dos professores da UFMT para conduzir as discussões, pois alguns professores da UFMT já tinham trabalhado na escola (Ivone de Oliveira Guimarães Favretto em junho/2011).

A validade dessa experiência desenvolvida no contexto da Escola Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Rondonópolis levou a Seduc/MT a idealizar esse centro como uma política de Estado.

Os Centros de Formação e Atualização do Professor - Cefapro foram criados a partir do Centro de Formação Permanente de Professores – Cefor que teve sua origem na Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT, para institucionalizar o projeto de Formação permanente dos Professores que já existia e não era reconhecido pelo Estado (FAVRETTO, 2006, p. 55).

¹⁴ A Professora Ivone Guimarães Favretto atuava na área das ciências da natureza na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus na época da constituição e atuação do Cefor (1996/1997). O roteiro de sua entrevista encontra-se no Apêndice A.

¹⁵ Sindicato de Professores e Servidores Públicos de Rondonópolis/MT.

A professora Simone Albuquerque da Rocha foi uma das precursoras dos projetos Cefam e Cefor da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus em Rondonópolis/MT, primeiramente como professora no curso de Magistério e depois como docente da UFMT/CUR. Por essa e outras razões a referida professora foi convidada pela Seduc/MT a contribuir para a institucionalização dessa experiência, como política pública estadual.

A Secretaria, no sentido de montar uma proposta aproximada da desenvolvida na Escola, fez um convite para que eu contribuísse na construção do Projeto, ao qual acenei positivamente, iniciando as discussões no âmbito da Secretaria até definirmos a proposta de criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor, um projeto de muitas parcerias (ROCHA, 2001, p. 4).

Além da professora Simone Albuquerque da Rocha, o professor Antonio Carlos Máximo (UFMT) e a professora Selma Garrido Pimenta (USP), também foram consultores do Projeto.

Adotando muito da experiência da escola, e ainda buscando visitar projetos e programas de outros estados que permitissem adequar algumas metodologias à realidade do Mato Grosso, foi desenhado pela primeira vez o Projeto dos Centros de Formação (ROCHA, op. cit., p.68).

A partir da construção do projeto do Cefapro/MT a Seduc/MT publicou o Decreto Estadual nº 2.007/1997 que criou o Centro de Formação e Atualização do Professor. A incorporação de uma iniciativa de formação continuada originada no contexto de uma escola pública pela instância governamental dá evidências de que as políticas podem ser formuladas em diferentes contextos. Este fato indica que o poder não tem um lugar fixo. Ele está presente também nas instituições educativas e na prática dos professores. O reconhecimento deste fato favorece o empoderamento dos educadores aumentando assim as possibilidades de atuação efetiva desses na produção das políticas.

3.2 O Centro de Formação como uma política de Estado

A experiência referendada acima, além do contexto estabelecido pela da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96) de 1996, no que se

refere à formação e valorização docente, possibilitou no Mato Grosso a criação do na época Centro de Atualização e Formação do Professor (Cefapro/MT), com vistas a “auxiliar os professores da rede pública de ensino a refletirem sobre a repercussão social de sua prática” (MATO GROSSO, 1998, p. 3). Nesse sentido o Centro de Formação e Atualização do Professor nascem com o propósito de atuar em programas de formação continuada e formação de professores não habilitados. Na época, segundo dados da Seduc16, existiam 2.600 professores efetivos não habilitados atuando no sistema.

Os Centros tiveram seu início na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, que já mantinha uma cultura de formação continuada dos seus professores junto a outras escolas, o Cefor. Esse centro em determinado período somou 400 professores em formação e esta adesão se deu pela iniciativa da escola em estudar coletivamente nas reuniões destinadas para tal fim. A formação contava com uma coordenação geral e vinte e dois coordenadores responsáveis pelas leituras e contatos com as demais escolas da rede estadual e municipal, recebendo apoio dos professores do Departamento de Educação da UFMT. Esse modelo gestado na escola foi aprimorado e ampliado gerando uma política de formação que se efetivaria nos Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) (ROCHA, 2010, p. 86).

O contexto educacional quando da criação do Cefapro em Mato Grosso expressava-se em efervescentes discussões, sobre o Programa de Gestão Única, Avaliação Institucional, Perspectivas para o Ensino Médio e Ciclo Básico de Alfabetização. No que e refere à formação de professores, esse Centro resgatou as discussões sobre a extinção do curso de Magistério no estado, por isso, uma das frentes de atuação do Cefapro/MT era a formação de professores leigos.

A princípio a atuação deste Centro ficou centrada nas cidades de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Porém, diante dos muitos problemas relativos à formação de professores, Mato Grosso se lança como piloto no Programa de Formação de Professores Leigos (Proformação). Naquele contexto o Cefapro/MT foi assumido como Agência Formadora. A necessidade de ampliar o investimento na formação continuada e na formação de professores leigos motivou a instituição do Decreto Estadual nº 2.319 de 8 de junho de 1998, que autorizou a criação de mais 05 (cinco) polos do Cefapro/MT, sendo estes localizados nas cidades de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres. Em 1999, o Decreto Estadual nº 53/99 permitiu a criação de mais 04 (quatro) polos distribuídos seguintes nas cidades:

¹⁶ MATO GROSSO, 1998, p.08.

Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Esses polos foram definidos geograficamente pela demanda de professores leigos existentes naquelas regiões, sendo a escolha articulada com a implantação do Proformação, em convênio com o MEC. Segundo Rocha (2001, p. 73). “a aceleração da implementação do Centro, enquanto política de Estado se iniciou a partir das exigências para a implantação do Proformação.”

Antes de o Mato Grosso extinguir os cursos de Magistério, a Secretaria de Estado de Educação já discutia a possibilidade de se criarem espaços de Formação Continuada para os seus professores e a intenção de adotar programas pontuais de Formação Inicial e/ou Profissional para atender a demanda existente na educação pública (ROCHA, op. cit., p.66).

Para a concretização de tal proposta a Portaria Estadual nº 02/1998 estabeleceu que o Centro de Formação fossem constituídos por: um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e o quadro de docentes (professores-formadores) que seria constituído por meio de um processo seletivo, conforme edital publicado.

As vagas¹⁷ referentes aos professores-formadores eram constituídas das seguintes áreas: Metodologia da Língua Portuguesa e Redação; Metodologia de Matemática e Ciências; Metodologia de Estudos Sociais; Fundamentos da Educação; Alfabetização e Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas e pesquisa Educacional. Isto porque a princípio as ações estavam mais voltadas para o Ensino Fundamental¹⁸.

Atualmente o quadro¹⁹ de professores-formadores do Cefapro/MT é composto pelas diferentes áreas do conhecimento e das diferentes disciplinas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (espanhol e inglês), Artes, Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Química, Física e Matemática), Alfabetização (Pedagogo), além das modalidades/especificidades Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Tecnologia Educacional, Profissional da Área 21, Educação Quilombola e Diversidade na Educação Básica. A quantidade de vagas para cada área/disciplina e/ou modalidade/especificidade é

¹⁷ Edital nº 02/98/Seduc-MT.

¹⁸ Portaria nº 07/2004/Seduc-MT.

¹⁹ Edital nº 04/2004/Seduc-MT.

condicionada ao número de municípios, escolas e profissionais da educação que cada polo atende.

Quanto à estrutura física, inicialmente o Cefapro/MT instalou-se em escolas, na maioria dos casos, com o apoio da Prefeitura do município sede do polo. Assim alguns polos instalaram-se mais rapidamente e outros foram se constituindo, muitas vezes de uma única sala. Atualmente, apenas 04 (quatro) polos de Cefapro/MT possuem sede própria, os outros estão em processo de construção. A infraestrutura física é constituída por auditório, sala de aula e laboratórios de informática, biblioteca, assim como dependências administrativas e pedagógicas (salas de reuniões e de professores-formadores). Apenas um dos polos possui alojamento para abrigar os profissionais que participam de formações oferecidas no município sede. Alguns dos prédios alugados possuem estrutura adequada, enquanto outros se tornam carentes de espaço físico, o que dificulta o trabalho no Centro de Formação.

O reconhecimento da importância do Cefapro/MT na política de formação do Estado de Mato foi realçado na Portaria nº 48/99-SEDUC/GS/MT que caracterizou tais espaços como escolas que atuam em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios.

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro), são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso. Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES (MATO GROSSO, 1999).

O Cefapro/MT, apesar de não ter uma atuação somente na área de ciências da natureza, pode ser grosseiramente comparado aos Centros de Ciências, criados nas décadas de 60 e 70 do século XX, em prol da melhoria do ensino de ciências. Os objetivos desses centros eram preparar o professor para um processo em mudança, transformando-o no agente dessa transformação. Estes pretendiam atualizar conhecimentos profissionais do professor, incluindo conhecimentos específicos da matéria, assim como valorizar o treinamento como educação permanente, introduzindo inovações nos processos de ensino: métodos técnicos, textos e materiais de laboratório. Também era objetivo desses centros fornecerem

subsídios ao professor, para que ele organizasse um trabalho de acordo com as condições da escola e da sua clientela. Propósitos similares foram assumidos pelo Cefapro/MT.

Ao atribuir ao Cefapro/MT, a tarefa de promover a formação continuada de todos os profissionais da educação básica de Mato Grosso, a legislação estadual ampliou o raio de abrangência desta unidade formativa. Isso porque, de acordo com a Lei Complementar nº 50/1998 de Mato Grosso, entende-se por profissionais da educação todos os funcionários da escola.

Art. 2º Entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica (MATO GROSSO, 1998)²⁰.

Esta proposta só foi concretizada em 2005, por meio da Lei nº 8.405, dispositivo legal que propôs mudança de nomenclatura e objetivos pedagógicos e administrativos no Centro de Formação. Estes passaram a se chamar Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Nesse novo contexto, mudou também a função do referido Centro, que assumiram a tarefa de promover o processo de formação continuada, de fomentar o uso das tecnologias e de possibilitar a inclusão digital. Por força da mesma Lei (nº 8.405/2005) o Centro de Formação passou de unidade escolar para unidade administrativa, se constituindo como parte descentralizada do órgão central.

Em dezembro de 2005 os Cefapro, até então criados por Decreto, foram transformados em unidades administrativas da Seduc por força de lei (Lei 8.405/2005). Esta iniciativa do executivo estadual materializou, como compromisso de Estado, o fortalecimento do agente executor da política de formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública

²⁰ Freitas (1992) apresenta outra conceituação para profissionais da educação. Ele considera como profissionais da educação aqueles formados pela Escola Normal e pelos Cursos de Licenciaturas de nível universitário (seja o Curso de Pedagogia, sejam os Cursos de Licenciaturas específicas em áreas de conhecimento definidas, p. ex., Professor de Matemática, Física). Isto, obviamente, não inclui todos os profissionais que trabalham na escola (p. ex., não inclui a merendeira, o porteiro, o pessoal da limpeza, eventualmente a bibliotecária, entre outros). Destaca ainda que os demais atores da escola não deixam de ser profissionais, mas foram preparados para outras relações, definidas pela natureza de sua própria função. Como integrantes do aparato escolar, são todos trabalhadores da educação, mas não necessariamente profissionais da educação (FREITAS, 1992, p.8). Porém no presente estudo serão considerados profissionais da educação todos os funcionários da escola. Este conceito está subsidiado pela Lei Federal nº 12.014/2009.

de ensino. Os Centros têm por finalidade, portanto, desenvolver “a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede” (Parágrafo Único do Artigo 1º) (MATO GROSSO, 2010, p.19).

A mudança referida na função do Centro se deu pela materialização da incorporação definitiva dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), criados pelo Decreto nº 2.116 de 10 de fevereiro de 1998. Foram definidas então, novas funções para os Cefapro/MT:

1) Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; 2)Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada das escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam; 3)Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa; 4)Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando a qualidade do ensino e da aprendizagem; 5)Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo; 6)Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense; 7)Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação (MATO GROSSO, 2010, p.22).

Para abranger a totalidade do estado, em 2005, pelo Decreto Estadual nº 6.824, criou-se o Cefapro de Tangará da Serra. Em 2009, pela Lei Estadual nº 9.072, mais dois polos foram constituídos: Primavera do Leste e Pontes e Lacerda, totalizando o quadro de quinze polos existentes atualmente. Esses polos do Centro de Formação estão localizados em municípios polos estratégicos, para que possam atender os 141 municípios do estado. O mapa abaixo mostra a localização de cada um destes.



Fonte: Seduc, 2011.

Cada um dos polos é composto por vários municípios, que correspondem aos pontos numerados no mapa acima. O polo número 1 de Alta Floresta é composto por 06 (seis) municípios: Alta Floresta, Apiacás, Carlinda, Nova Canaã do Norte, Nova Monte Verde e Paranaíta.

O polo número 2, de Barra do Garças é composto de 16 (dezesesseis) municípios: Água Boa, Araguaiana, Barra do garças, Campinápolis, Canarana, Cocalinho, General Carneiro, Nova Nazaré, Nova Xavantina, Novo São Joaquim, Pontal do Araguaia, Ponte Branca, Querência, Ribeirão Cascalheira, Ribeirãozinho e Torixoréu.

O polo número 3, de Cáceres, é composto por 11 (onze) municípios: Cáceres, Curvelândia, Glória D'Oeste, Indavaí, Lambari D'Oeste, Mirassol D'Oeste, Porto Esperidião, Reserva do Cabaçal, Rio Branco, Salto do Céu e São José dos Quatro Marcos.

O polo número 4 de Confresa é composto por 7 (sete) municípios: Canabrava do Norte, Confresa, Porto alegre do Norte, Santa Cruz do Xingú, Santa Terezinha, São José do Xingú e Vila Rica.

O polo de número 5 de Cuiabá é composto por 11 (onze) municípios: Acorizal, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Santa Rita do Trivelato, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande.

O polo de número 6 de Diamantino é composto por 12 (doze) municípios: Alto Paraguai, Arenópolis, Diamantino, Nobres, Nortelândia, Nova Marilândia, Nova Maringá, Nova Mutum, Rosário Oeste, Santa Rita do Trivelato, Santo Afonso e São José do Rio Claro.

O polo de número 7 de Juara é composto por 4 (quatro) municípios: Juara, Novo Horizonte do Norte, Porto dos Gaúcho e Tabaporã.

O polo de número 8 de Juína é composto por 7 (sete) municípios: Aripuanã, Brasnorte, Castanheira, Colniza, Cotriguaçu, Juína e Juruena.

O polo de número 9 de Matupá é composto por 7 (sete) municípios: Guarantã do Norte, Marcelândia, Matupá, Nova Guarita, Novo Mundo, Peixoto de Azevedo e Terra Nova do Norte.

O polo de número 10 de Pontes e Lacerda é composto por 10 (dez) municípios: Campos de Júlio, Comodoro, Conquista D'Oeste, Figueirópolis D'Oeste, Jaurú, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Rondolândia, Vale de São Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade.

O polo de número 11 de Primavera do Leste é composto por 6 (seis) municípios: Campo Verde, Gaúcha do Norte, Paranatinga, Poxoréu, Primavera do Leste e Santo Antônio do Leste.

O polo de número 12 de Rondonópolis é composto por 14 (quatorze) municípios: Alto Araguaia, Alto Garças, Alto Taquari, Araguaína, Dom Aquino, Guiratinga, Itiquira, Jaciara, Juscimeira, Pedra Preta, Rondonópolis, São José do Povo, São Pedro da Cipa e Tesouro.

O polo de número 13 de São Félix do Araguaia é composto por 6 (seis) municípios: Alto Boa Vista, Bom Jesus do Araguaia, Luciara, Novo Santo Antônio, São Félix do Araguaia e Serra Nova Dourada.

O polo de número 14 de Sinop é composto por 15 (quinze) municípios: Cláudia, Colíder, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itanhangá, Itaúba, Lucas do Rio Verde, Nova Santa Helena, Nova Ubiratã, Santa Carmen, Sinop, Sorriso, Tapurah, União do Sul e Vera.

O polo de número 15 de Tangará da Serra é composto por 7 (sete) municípios: Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis, Denise, Nova Olímpia, Porto Estrela, Sapezal e Tangará da Serra. O número de municípios em cada polo varia devido ao tamanho da área geográfica e da distância de cada município ao polo, pois no Mato Grosso determinadas regiões ainda são de difícil acesso.

A criação deste conjunto de polos é justificada primeiramente pela implantação na época do Proformação (1998) e também pela idéia de descentralização, ou seja, a instituição formadora fica próxima do local de trabalho dos profissionais da educação, evitando que ele se afaste do mesmo, elegendo a escola como locus privilegiado da formação continuada.

3.3 (Re)configurações do Centro de Formação em decorrência das mudanças na concepção de Formação

A literatura que trata da formação de professores mostra que o termo formação é polissêmico e, em muitos casos, recheado de equívocos.

A noção de formação encheu-se de tantos equívocos que aparece de tal modo pervertida pela utilização que dela se faz, desde a generalização da educação permanente, convertida numa empresa distribuidora de saberes etiquetados e de pequenas seguranças (FERRY apud GARCÍA, 1999, p. 18).

Conforme análises desenvolvidas por este autor a formação pode ser entendida de diversas maneiras: como uma

função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza com um duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos sujeitos. Por último é possível falar-se da formação como instituição, quando nos referimos à estrutura organizacional que planifica e desenvolve as atividades de formação (FERRY apud GARCÍA, 1999, p. 19).

A formação pode ser entendida também como “um aprendizado que acontece a partir da perspectiva do sujeito, como resposta à necessidade de ampliar o seu conhecimento, o seu saber e a sua sabedoria” (SOLIGO & PRADO, 2008, p.18). Os

mesmos autores destacam ainda que a formação só tem sentido quando se constitui em experiência formativa para o indivíduo.

O contexto evidenciado acima nos permite considerar que na prática as ações se diversificam tanto pela interpretação e concepções de formação, quanto pela ressignificação dos textos oficiais, provocando uma diversidade de práticas de formação continuada (BERALDO & OLIVEIRA, 2010). Esta diversidade resulta do fato de que

o texto físico que chega à escola não vem do nada – ele tem uma história representacional e interpretacional. Tanto o texto e seus leitores quanto o contexto de respostas têm história. Em termos gerais, esta concepção pressupõe a análise de textos e dos seus contextos de produção e também os leitores não como leitores ingênuos ou recipientes vazios, mas como sujeitos históricos que recebem e interpretam os textos de diferentes formas (MAINARDES, 2007, p. 37).

A diversidade de sentidos atribuídos ao termo formação está relacionada à dinâmica do contexto histórico em que ela ocorre e à história das instituições e dos sujeitos que a compõem. Este fato permite compreender as mudanças no foco das ações do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT). Os dados indicam que, a princípio, esse centro assumiu com uma concepção democrática de formação continuada, tendo como experiência primeira o Centro Permanente de Formação de Professores (Cefor) de Rondonópolis/MT, que tinha o propósito de promover a reflexão sobre o trabalho pedagógico. Nesse sentido, os professores-formadores, de acordo com suas áreas de conhecimento e/ou especificidades, ouviam as escolas para posteriormente organizar as sessões de estudo.

Com a concretização do desenvolvimento do Centro de Formação esse processo começa a se configurar de forma mais estrutural²¹, ou seja, através de acumulação de cursos e palestras gerenciadas pelo próprio Centro. Esse tipo de ação, como já referendado no capítulo 1, também era realizado pelos Centros de

²¹ Fundamentado na racionalidade técnico-científica em que o processo de formação se organiza com base numa proposta previamente organizada, centrada na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Os projetos são oferecidos por agências detentoras de potencial e legitimidade informativa, exterior aos contextos profissionais dos professores em processo de formação e possuem controle institucional de frequência e desempenho. O que podemos observar é que nesse modelo estrutural os professores não participam como sujeitos ativos na elaboração das propostas, e sim, recebem propostas organizadas por outros (NÓVOA, 1995).

Ciências na década de 60 e pelo Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências (Naec), coordenado pela UFMT nas décadas de 70 e 80 do século XX.

Favretto (2006, p. 40) destaca que, com a criação do Centro de Formação de Professores,

a formação continuada passa a ser discutida fora da escola, afastando o Sindicato do livre acesso aos professores para a formação política, dificultando sua entrada devido à oferta da formação em um Centro criado pelo Estado.

Essa mudança na concepção de formação foi evidenciada também na entrevista de uma das professoras participantes do grupo de estudo da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, que deu origem ao Cefapro/MT. A professora destaca que na escola, os professores eram os gestores do processo e posteriormente, no Cefapro/MT, as ações começam a ser gerenciadas pelo estado.

Inicialmente a idéia e as propostas eram a partir da base, que era a escola, a partir dos professores, sentindo as necessidades de sua formação, eles eram os gestores. Quando a coisa muda... vem de cima, ai não é mais aquela proposta inicial dos professores em busca de sua formação... e aí vem as propostas prontas, já estabelecidas. Então como essa proposta já estabelecida, muitas vezes não eram os anseios dos professores, a necessidade dos professores... Então a partir daí houve um desgaste e muitos deixaram até de frequentar os nossos encontros. Então começou a gerar uma série de insatisfações, porque não teve mais o trabalho de base (Ivone de Oliveira Guimarães Favretto em junho/2011).

Essa perspectiva também é evidenciada na fala da professora Lindalva Maria Novaes Garske²² da UFMT/CUR que cooperava com as formações do Cefor em Rondonópolis/MT.

Eu considero que o Cefor tinha muito mais substancialidade no formato que era antes do Cefapro, porque esse grupo tinha um caráter mais político, mais teórico. O Cefapro hoje não, ele cumpre com tarefas estabelecidas pelo MEC, pela Secretaria de Educação. Então ele perde, em minha opinião, a essência na formação do professor em áreas muito mais amplas, numa discussão muito mais ampla. Agora ele trabalha mais do ponto de vista metodológico, cada um responsável pela sua formação. Uma espécie de assessoramento. Antes não, era uma discussão mais substancial, com formação sindical, formação política (Lindalva Maria Novaes Garske em julho/2011).

Esse aspecto também é referendado na tese de Rodrigues (2004, p. 21), que trata da formação continuada no Estado de Mato Grosso.

²² O roteiro de sua entrevista encontra-se no Apêndice A.

De um projeto centrado na escola que concebe o professor como profissional capaz de gerir a sua formação, altera-se para outro centralizado nas políticas do Estado, contradizendo a atual tendência que vê na formação de professor centrada na escola a possibilidade de transformar ou otimizar o espaço de trabalho em um espaço de aprendizagem também do professor.

Diante disso se percebe que com a criação do Cefapro/MT, as formações se tornam prescritivas, já que as sessões de estudos acontecem na sede do polo e/ou através de cursos elaborados pelos professores-formadores, muitas vezes sem ouvir a necessidade da escola. Esse fato pode também ser observado na fala de um gestor de Cefapro/MT (CF1G1), que iniciou na instituição como professor-formador em 2006.

O Cefapro atirava para tudo quanto é lado. Então o que era formação no Cefapro? Era aquilo que eu sabia ou que eu dominava. Eu montava um curso com aquilo que eu achava que era interessante para mim e ia aplicar nas escolas sem fazer diagnóstico nenhum, sem saber se era aquilo que a escola precisava, sem saber da necessidade real da escola. O diagnóstico ele vinha de mim para comigo mesmo. Então, por exemplo, eu sou bom em interpretação de textos ou gêneros textuais, aí vou trabalhar gêneros textuais com os professores, não queria saber se era necessidade da escola (CF1G1).

O depoimento acima evidencia que os professores-formadores não faziam diagnóstico referente às formações realizadas, apenas montavam cursos e/ou palestras sobre determinados assuntos e aplicavam sem ouvir o que a escola queria e/ou necessitava. Se observar a data de entrada do gestor do Cefapro/MT referenciado acima, pode-se verificar que isto é muito recente, apesar da tentativa de reaproximação com a escola, através do Projeto Sala de Professor²³, criado em 2003 e coordenado pelo Cefapro/MT.

A forma prescritiva com que o Cefapro/MT vinha realizando seu trabalho pode ser comparada aos Centros de Ciências constituídos nas décadas de 60 e 70 do século XX, pois esses centros tiveram uma atuação marcante na formação continuada de professores de ciências por meio de cursos de treinamento, especialização, aperfeiçoamento e seminários. Segundo Gouveia (1992), um dos objetivos dos Centros de Ciências era valorizar o treinamento como educação

²³ Projeto criado com o objetivo de formação de um grupo de estudos em cada unidade escolar. Esse grupo deve se organizar de forma coletiva para tratar especificidades do grupo e da escola com, no mínimo, 80 horas de estudo, que será transformada em pontuação no processo de atribuição de aula anual.

permanente, introduzindo uma inovação no ensino através de métodos técnicos, textos e materiais de laboratório.

O Projeto Sala de Professor foi criado em 2003 para o fortalecimento da formação continuada dos docentes. Este projeto era desenvolvido nas escolas, transformando-as no lócus de formação, assim como procurou dar voz aos professores, 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 & NOGUEIRA, 2009, p. 90).

Nesse sentido cada unidade escolar deveria construir coletivamente o seu projeto, que deveria ter, no mínimo 80 horas, de acordo com as necessidades da escola, tendo como eixos o ensino e a aprendizagem e a melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos. Esse mínimo de horas para o desenvolvimento do projeto era devido à assiduidade do professor ao mesmo, pois contaria pontos no processo de atribuição de aulas, o que tornava a participação do professor quase que obrigatória, já que a pontuação era considerável para a escolha de suas turmas e horários.

Esse contexto torna a tentativa de aproximação da escola tímida, já que, além disso, o Cefapro/MT também é o responsável por “orientar, aprovar, intervir e avaliar os projetos (Sala de Professor) elaborados pelas unidades escolares da sede e dos municípios que compõem o polo” (MATO GROSSO, 2009, p. 2). O documento orientativo para a elaboração do projeto Sala de Professor de 2009 determina que a

formação deve partir do trabalho coletivo para possibilitar aos professores estudar e refletir sobre e na prática, aprofundando os conhecimentos teórico-metodológicos, que contribua para a elaboração de intervenções problematizadoras adequadas ao atendimento a diversidade existente na sala de aula (MATO GROSSO, 2009, p.2).

A concepção de formação defendida no projeto Sala de Professor aponta a escola como *locus*²⁴ do processo de formação continuada, permitindo aos profissionais expressarem seus desejos e necessidades.

Os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e fazer suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Aponta-se, portanto, para o necessário reconhecimento da autonomia das escolas em construir e gerenciar seus projetos e ações. O exercício da autonomia e da reflexão sobre a própria prática gera situações diferenciadas e complexas, provocadas pelas interpretações e concepções de formação continuada que cada profissional construiu ao longo do seu processo de profissionalização.

Com base em minhas experiências como professora-formadora posso testemunhar mudanças nos processos formativos locais. Alguns grupos vivenciam sua autonomia na construção coletiva do projeto, indo ao encontro de um modelo de formação continuada pautado na reflexão e na construção do processo de profissionalização. Nesse sentido, a escola tende a ser reconhecida como um lugar plural onde circulam diferentes discursos e saberes docentes. Outros grupos fazem opção por modelos de formação referenciados em prescrições e na difusão de projetos transplantados de outros contextos. De um modo geral esse tipo de iniciativa motiva os professores a participar dos cursos de formação como meros executores de tarefas pensadas por outros, fato que se expressa no desinteresse pelo estudo e na corrida pelos certificados que asseguram a pontuação requerida nos processo de distribuição de aulas.

Com base nos dados deste estudo e nas minhas experiências, como professora-formadora, posso reiterar as potencialidades dos projetos de formação que reconhecem o professor com ator e autor do processo educativo. Nesta condição o professor assume compromisso consigo mesmo, com a escola, com os alunos e com a sociedade como um todo. Assim, ele faz uso da sua inteligência, dos seus valores, dos seus sentidos tornando a prática docente um espaço de

²⁴ Ao contrário do que alguns possam pensar, a "formação centrada na escola" não é uma invenção recente, nem o fruto da atividade de alguns teóricos com os pés mal assentes na terra. Foi sistematicamente defendida e divulgada por organismos supranacionais (como é o caso da OCDE e, em particular da sua agência especializada para a inovação educativa, o CERI) (CANÁRIO, 2001, p.4).

recontextualização, de hibridismos e de (re)criação de políticas. Assim, ele pode recusar o cumprimento estrito dos procedimentos prescritos e assumir-se como sujeito que faz história.

Em 2011 o Projeto Sala de Professor passa a ser chamado Sala de Educador, por entender que a ampliação de sua ação para todos os profissionais da educação acarreta maior autonomia da escola. Segundo o Parecer Orientativo da Seduc/MT (2011), a partir dessa concepção a escola, “de espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, passou a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários” (MORAES apud MATO GROSSO, 2011).

O objetivo principal do Projeto é fortalecer a escola como espaço formativo, com o comprometimento coletivo na busca da superação das fragilidades e conseqüente construção das aprendizagens (MATO GROSSO, 2010, p.23).

De acordo com o referido parecer a formação continuada deve ser oferecida a todos os profissionais da educação. Assim, tanto o Cefapro/MT, quanto as escolas devem se organizar para a materialização de tal processo. O projeto Sala de Educador de cada unidade escolar deve incluir todos os profissionais da educação, com formação de grupos específicos e/ou coletivos. Os discursos expressos nessa política revelam que ela hibridiza mecanismos de controle ao mesmo tempo em que motivam a autonomia da escola. Isso explica os processos de recontextualização de política referido por Ball (2001, 2002, 2004, 2006) e por Lopes (2005, 2008).

Considero que essa tentativa de reaproximação com a escola, no sentido de quebra do modelo prescritivo, pode aproximar o Cefapro/MT novamente da sua experiência primeira, ou seja, o Cefor da Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis/MT, que foi um trabalho elaborado e gerido pelos próprios docentes, conhecedores da realidade e dos problemas cotidianos da sala de aula. O que pode se constituir em uma forma construtiva²⁵ de formação continuada.

A tentativa de reaproximação das escolas e/ou mudança de concepção de formação inicia-se com o projeto Sala de Professor em 2003 e permanece até a

²⁵ Parte da reflexão interativa e contextualizada articulando teoria e prática, formadores e formandos. Prevê avaliações e auto-avaliações do desempenho dos envolvidos, mas essas podem ter um caráter informal. Implica uma relação em que formadores e formandos são colaboradores, predispostos aos saberes produzidos em ação. O contexto é de cooperação em que todos são co-responsáveis pela resolução dos problemas práticos (NÓVOA, 1997, p. 29).

atualidade, sendo esta reforçada em 2008, quando a responsabilidade do Centro de Formação foi enfocada por meio do primeiro Plano Estratégico²⁶ de Formação dos Profissionais da Educação Básica, do Estado de Mato Grosso. O referido Plano previa que, na definição de princípios de formação, “a escola deveria ser o centro das atenções, implicando propostas de trabalho que apoiassem os educadores em seu trabalho cotidiano no sentido de pensar e re-elaborar práticas educativas”. Estes princípios deveriam orientar as ações do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

Em 2009, com a publicação do Decreto Federal nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, a importância da atuação do Cefapro/MT foi reafirmada. Desde então o Cefapro/MT ocupa a pauta de discussão do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente de Mato Grosso (Fórum/MT)²⁷, no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação básica da rede pública de ensino.

O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente de Mato Grosso (Fórum/MT) foi criado em julho de 2009, por meio da Resolução nº. 001/09 do Fórum Estadual de Educação (FEE), publicada no Diário Oficial do Estado do dia 29/07/2009. A primeira reunião do Fórum ocorreu no dia 06 de outubro do mesmo ano. Desde então estão sendo realizadas reuniões periódicas com expressiva participação dos representantes das instituições que integram o Fórum.

No período compreendido entre julho de 2009 a outubro de 2011 o Fórum/MT realizou 12 (doze) reuniões, que tiveram como pauta central a reformulação do Plano Estratégico do Estado de Mato Grosso, além de discussões sobre a atuação das IES dentro do sistema UAB. No conjunto das ações que foram definidas as

²⁶ Este Planejamento foi construído com apoio técnico e financeiro do MEC e envolveu profissionais de diferentes instituições: Secretaria de Estado de Educação (Seduc); Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia (Secitec); Secretaria de Apoio às Políticas Educacionais (Seape); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Centro Federal de Educação Tecnológica de Mato Grosso (Cefet/MT); Centro Federal de Educação Tecnológica de Cuiabá (Cefet/Cuiabá); Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (EAFC); União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Sindicato de Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (Sintep) e Conselho Estadual de Educação (CEE).

²⁷ Este Fórum é constituído por: I. Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do DF; II. Um representante do Ministério da Educação; III. Dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da UNDIME; IV. Dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no DF ou seu representante; V. Um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da CNTE; VI. Um representante do Conselho Estadual de Educação; VII. Um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; VIII. Um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

instituições públicas de educação superior do Estado (UFMT, Unemat e IFMT) assumiram papel preponderante na oferta de cursos de licenciatura destinados, especialmente, a professores que estão inseridos no sistema público de ensino.

O Cefapro/MT tem a tarefa de promover a formação continuada de professores bem como dos demais profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino. Deve ainda, motivar o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital. Essa decisão foi prevista no Plano Estratégico do Estado, documento que foi reelaborado no contexto do Fórum/MT. Este passou a integrar a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, instituída através da Portaria Federal nº 1328/2011. O objetivo de tal Portaria é destacado em seu Artigo 1º.

Art. 1º Instituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º e 6º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2011).

A referida Portaria também evidencia a articulação com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a Formação Docente em seu artigo 3º.

Art. 3º A Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica deverá atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Nesse sentido a Seduc/MT vem tentando articular com as Secretarias Municipais de Educação, assim no documento *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010)*, expressa que um dos maiores desafios do Cefapro/MT é o atendimento também dos profissionais da rede municipal de ensino. Diz o documento que este desafio

faz com que os Cefapro sejam levados a expandir seus conhecimentos para além das dificuldades encontradas na rede estadual e passem a lidar com a complexidade das relações de ensino-aprendizagem também nas redes municipais, detentoras de diferentes percursos históricos e formativos (MATO GROSSO, 2010, p.21).

Atualmente o Cefapro/MT está articulado para o atendimento da totalidade dos municípios do Estado. Porém ainda se penaliza pelo quadro de profissionais

atuantes nos mesmos. Dados obtidos da Seduc/MT indicam que em todos os polos existem vagas para alguma modalidade, disciplina e/ou área de conhecimento. Isso indica que o atendimento a totalidade das escolas públicas de Mato Grosso (estaduais e municipais), ainda permanece como desafio.

No capítulo que se segue destaco a opinião de gestores e professores-formadores da área das ciências da natureza (química, física e biologia), sobre o trabalho desempenhado pelos mesmos no Cefapro/MT, enfatizando os processos de formação continuada. Também analiso a opinião de professores da referida área, que atuam na rede pública estadual, sobre o desenvolvimento das ações do Cefapro/MT nas escolas.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NO CEFAPRO/MT

Não pode haver ausência de boca nas palavras: nenhuma fique desamparada do ser que a revelou.

Manoel de Barros

Neste capítulo apresento o resultado das análises sobre a opinião de professores-formadores da área de ciências da natureza e gestores do Cefapro/MT em relação ao trabalho que realizam bem como a opinião de professores da mesma área (química, física e biologia) que atuam nas escolas em relação ao trabalho do Cefapro/MT. Busco respostas para as seguintes questões: quem são os professores-formadores da área de ciências da natureza e gestores do Cefapro/MT? Qual o papel atribuído a eles? O que o professor-formador/gestor traz na *bagagem* para realizar a sua função no Cefapro/MT? Onde eles se situam? Também busco compreender como os professores que atuam na rede estadual de ensino veem o Cefapro/MT.

O Cefapro/MT, na atualidade, é organizado através de 15 (quinze) polos distribuídos geograficamente no estado, porém diante da dificuldade de desenvolver a pesquisa em todos os polos optei por trabalhar com 06 (seis) deles os quais são listados a seguir: Barra do Garças, Alta Floresta, Cuiabá, Sinop, Rondonópolis e Juína. Os referidos polos foram escolhidos devido, primeiro a presença de professores-formadores da área de ciências da natureza; segundo pela distribuição geográfica, objetivando atingir todo o estado. Esses polos são, nas análises que se seguem, identificados como CF1, CF2, CF3, CF4, CF5 e CF6, sendo as identificações por numerais apenas de ordem simbólica e não hierárquica, objetivando apenas o sigilo dos entrevistados.

Para desenvolver a análise sobre as questões acima referidas realizei 42 (quarenta e duas) entrevistas com profissionais que atuam no citado centro de formação e na rede estadual de ensino. O conjunto de entrevistados foi constituído por 13 (treze) professores-formadores da área de ciências da natureza (química, física e biologia), 08 (oito) gestores (coordenadores e diretores), e 21 (vinte e um) professores que atuam nas escolas públicas, na referida área. As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e devolvidas aos entrevistados para possíveis

correções, supressões e/ou ampliação das suas falas. Todas as entrevistas foram realizadas entre junho e julho de 2011. Os roteiros das entrevistas realizadas com os professores-formadores, gestores e professores da área das ciências da natureza, que atuam na rede pública estadual, encontram-se nos Apêndices II, III e IV.

Para manter sigilo dos entrevistados optei por denominá-los de acordo com o seu polo de Cefapro/MT (CF1, CF2...), seguido de G1 ou G2 para gestores, evidenciando coordenador e diretor e/ou somente um dos mesmos; PF1, PF2, PF3..., de acordo com o número de professores-formadores em cada polo e P1, P2, P3... para professores que atuam na rede pública estadual na área de ciências da natureza. No CF1, entrevistei os 02 (dois) gestores e 02 (dois) professores-formadores. Não entrevistei nenhum professor atuante nas escolas deste polo. No CF2 entrevistei 04 (quatro) professores-formadores e 05 (cinco) professores atuantes nas escolas. Não consegui entrevista com os gestores. No CF3 entrevistei os 02 (dois) gestores, 02 (dois) professores-formadores e 09 (nove) professores que atuam na rede pública. No CF4 entrevistei um dos gestores, 02 (dois) professores-formadores e 05 (cinco) professores da área que atuam nas escolas. No CF5 entrevistei os 02 (dois) gestores, 03 (três) professores-formadores e 03 (três) professores atuantes nas escolas. No CF6 entrevistei apenas um dos gestores, nenhum professor-formador e nenhum professor das escolas deste polo.

Embora os sujeitos deste estudo sejam identificados por letras e números, eles são considerados aqui como pessoas portadoras de histórias, experiências e discursos singulares relativos à educação. Portanto, suas falas, mesmo que sejam fragmentos, não são frias e não estão desamparadas das pessoas que as revelaram.

Durante a realização das entrevistas observei que alguns profissionais descrevem com mais disposição e mais clareza suas ações enquanto outros se mantêm mais reservados. Este fato somado a variação na quantidade de sujeitos em cada polo de Cefapro/MT e/ou escola explica porque, neste trabalho, a fala de alguns sujeitos é mais recorrente do que a fala de outros. Vale ressaltar que minha intenção foi demonstrar a opinião de determinado polo, que abrange o Cefapro/MT e as escolas, e não dos sujeitos individualmente.

A opção de estudo pelo viés da área de conhecimento das ciências da natureza se deve, primeiramente pela minha atuação profissional e depois pela escassez de professores nesta área, inclusive no que se refere a professores-

formadores atuantes no Cefapro/MT. A escassez de professores foi evidenciada no relatório publicado por Ruiz, Ramos e Hinguel (2007) e pelo estudo exploratório do Inep (2009). No Cefapro/MT essa mesma escassez se confirma pelos constantes editais de processos seletivos para professores-formadores que não resultaram no preenchimento de todas as vagas necessárias (2009 e 2010). De acordo com dados fornecidos pela Seduc/MT (2011), dos 15 (quinze) polos, apenas 02 (dois) tem suas vagas preenchidas, sendo que 05 (cinco) deles não possuem professor-formador na área de ciências da natureza.

4.1 O Cefapro/MT na perspectiva dos professores-formadores que atuam área das ciências da natureza

O professor-formador é um ator de extrema importância para o desenvolvimento do trabalho no Cefapro/MT, pois é ele quem trabalha diretamente na formação continuada dos professores que atuam nas escolas públicas da educação básica do Estado. Este profissional é um professor da rede básica pública estadual, possui regime de trabalho de 40 (quarenta) ou 60 (sessenta) horas semanais, com experiência mínima de 03 (três) anos de sala de aula. Está na função de professor-formador depois de um processo seletivo promovido pela Seduc/MT em parceria com as IES públicas do Estado.

Na estrutura organizacional do Cefapro/MT o professor-formador se caracteriza como elemento central para a concretização dos objetivos desta unidade administrativa da Seduc.

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

De acordo com o Decreto nº 1.395/2008, que dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405/2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica do Cefapro/MT a função do professor-formador é:

a) Diagnosticar, junto aos professores, as necessidades educativas, formativas e demandas de sua área de atuação; b) Planejar as ações de

formação, de acordo com o PPDC, viabilizando metodologias que atendam às necessidades formativas dos professores do polo; c) Elaborar o plano de ação por área de conhecimento; d) Desenvolver projetos de intervenção referentes às necessidades diagnosticadas no seu campo de atuação; e) Acompanhar e executar as ações formativas em consonância com o Projeto Pedagógico de Desenvolvimento do Cefapro; f) Promover e gerenciar a autoformação para o bom desenvolvimento de seu trabalho, atualizando-se em relação aos conhecimentos científicos e tecnológicos; g) Avaliar juntamente com a equipe gestora o processo de formação desenvolvido pelo Cefapro no decorrer do período letivo; h) Orientar, monitorar, acompanhar e avaliar o trabalho dos técnicos dos Laboratórios de Informática das unidades escolares; i) Fazer avaliação anual determinada pela comissão permanente de avaliação (MATO GROSSO, 2005).

As ações de formação realizadas pelos professores-formadores incluem a organização e acompanhamento do projeto Sala de Educador²⁸ nas escolas, até formações mais pontuais, como cursos e palestras, de acordo com as demandas advindas das escolas. Incluem também atuação em programas nacionais de formação como o Proinfantil²⁹, o Proletramento³⁰, o Proinfo Integrado³¹, o Programa de Formação pela Escola³², o Progestão³³, o Escola de Gestores³⁴, o

²⁸ Projeto criado com o objetivo de formação de grupo de estudos em cada unidade escolar. Esse grupo deve se organizar de forma coletiva para tratar especificidades de todos os profissionais da educação e da escola com, no mínimo, 80 horas de estudo, que será transformada em pontuação no processo de atribuição de aula anual.

²⁹ O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil é um curso a distância, em nível médio e na modalidade Normal, para a formação de professores da Educação Infantil que atuam em creches e pré-escolas e que não possuem a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e municípios interessados (MATO GROSSO, 2010, p. 25).

³⁰ O Proletramento é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental (MATO GROSSO, 2010, p.26).

³¹ É um programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (MATO GROSSO, 2010, p. 26).

³² Visa fortalecer a atuação dos agentes e parceiros envolvidos na execução, no monitoramento, na avaliação, na prestação de contas e no controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo FNDE (MATO GROSSO, 2010, p.27).

³³ O Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares é um projeto de formação continuada, organizado na modalidade a distância, para gestores escolares que se encontram em exercício nas escolas públicas do país (MATO GROSSO, 2010, p. 27).

³⁴ Faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu da necessidade de se construir processos de gestão escolar compatíveis com a proposta e a concepção da qualidade social da educação, baseada nos princípios da moderna administração pública e de modelos avançados de gerenciamento de instituições públicas de ensino, buscando assim, qualificar os

Profuncionário³⁵, entre outros. A atuação dos professores-formadores nos programas se dá de acordo com a sua área de conhecimento e/ou dentro de uma temática mais geral como gestão, currículo, avaliação, tecnologia educacional, etc.

Os programas executados pelo Cefapro/MT põem o professor-formador numa zona de fronteira que faz a conexão entre as políticas defendidas pelo Estado e as políticas defendidas pela escola. Aqui a fronteira não é concebida como um espaço que une dois territórios distintos, mas sim como “um ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente” (HEIDEGGER apud BHABHA, 1998, p. 19). Esta concepção de fronteira como “entre-lugares”, como espaço de interação, como lugar de passagem não permite estabelecer distinções binárias tais como: Estado/escola; professor-formador/professor; teoria/prática; concepção/execução, etc, pois não há como definir categorias monolíticas e fixas. Considero que estar no Cefapro/MT como professor-formador é o mesmo que estar no Pantanal em época de cheia. Conforme explicou Manoel de Barros (2010, p. 206), “No Pantanal ninguém passa a régua. Sobremuito quando chove”.

Vale ressaltar que se por um lado o poder público atribuiu ao Cefapro/MT a tarefa de acompanhar a *implementação* de políticas nacionais na escola, por outro, ele espera que o Centro de Formação atue como um potencializador das políticas definidas no âmbito da escola. Esta orientação foi expressa no documento que apresenta a política pública do Estado de Mato Grosso para a formação de educadores. Nesse documento reitera-se a proposição de Nóvoa (1997) no que diz respeito à “articulação entre formação e prática docente, formação e práticas de aprendizagem, reflexão e ação, trabalho individual e trabalho coletivo” (MATO GROSSO, 2010, p.14).

Além das ações relativas à formação pessoal e coletiva o professor-formador desenvolve também trabalhos burocráticos requeridos pela Seduc/MT. Uma das tarefas burocráticas é o gerenciamento de dados em uma plataforma virtual. Tal plataforma armazena dados de todas as unidades escolares, como por exemplo, matrículas, diários eletrônicos, projetos políticos pedagógicos, relatórios de

gestores das escolas da educação básica pública, a partir do oferecimento de cursos de formação a distância (MATO GROSSO, 2010, p. 28).

³⁵ O Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação é um curso de educação à distância, em nível médio, voltado para os trabalhadores que exercem funções administrativas nas escolas das redes públicas estaduais e municipais de Educação Básica (MATO GROSSO, 2010, p. 28).

aprendizagens, prestação de contas, além de dados de todos os profissionais da educação, contratados e efetivos. A demanda de tempo requerida por essa tarefa tem implicações nos projetos de formação, uma vez que sobra pouco tempo para estudo e discussões coletivas.

Cada um dos polos do Cefapro/MT é encarregado de determinado número de municípios e, por sua vez, por determinado número de escolas. O quantitativo das escolas é dividido entre os professores-formadores de cada polo, ficando cada professor-formador responsável por um número x de escolas. A função do professor-formador em cada unidade escolar é acompanhar todas as ações dela incluindo: gerenciamento de dados inseridos pela escola na plataforma *online* da Seduc/MT; avaliação e acompanhamento do projeto Sala de Educador; potencializar momentos de formação de acordo com a demanda da escola, etc. Se a formação requerida pela escola não for da competência e/ou área de conhecimento do professor-formador responsável, este deverá entrar em contato com alguém que possa oferecê-la à escola.

Estudos realizados por De Rossi (2008) sobre a atuação do professor-formador em diversos centros de formação existentes no Brasil e em outros países indicam que os professores-formadores

suportam inúmeros imprevistos, dia após dia, enfrentam conflitos e oposições. [...] Suas funções não são homogêneas, nem facilmente identificáveis. Poucas permanecem muitas se alteram, outras tantas são inventadas, em processo. Portanto é difícil – quiçá impossível – saber exatamente tudo o que fazem no processo de formação. As mais visíveis? Lidam com professores do ensino básico, dão ouvidos às suas queixas, seus problemas de ensino-aprendizagem, socializam suas experiências. Promovem cursos, palestras, combinam saberes, decifram e realimentam as práticas docentes com leituras. Aproximam-se da universidade mantendo viva a sua formação intelectual. São graduados, alguns já são mestres, outros doutorandos. Todos são estudiosos (DE ROSSI, 2008, p. 52).

Considero que esta realidade do professor-formador também se aplica ao Cefapro/MT. Porém no mesmo estudo De Rossi (2008, p. 58) destaca que “no cerne da profissionalidade os formadores, em sua maioria, foram escolhidos com base em sua especificidade de professores”, porém também enfatiza que os mesmos se tornam “formadores-pletos quando não pretendem mais retornar a classe”. Nesse ponto discordo da autora, pois o professor-formador se caracteriza por sua identidade híbrida, já que ocupa um lugar de passagem e necessita andar nos limites fronteiros entre a escola e o centro de formação. O espaço de atuação do

professor-formador é o “inter – o fio cortante da tradução e da negociação” (BHABHA, 1998, p.69), que só permite a construção de uma identidade móvel.

O professor-formador é um sujeito múltiplo, com funções muito diversificadas. Situa-se numa posição de fronteira entre a escola e suas especificidades formativas, e a Seduc/MT. Como o próprio termo o designa ele é, ao mesmo tempo, professor e formador, escola e governo. Atua como se estivesse no poço de uma escada, num espaço de ligação, num interstício que exige contínuo processo de ir e vir por reentrâncias, por rachaduras, por frinchas, por gretas.

O ir e vir do poço da escada, o movimento temporal e a passagem que ele propicia evita que as identidades a cada extremidade dele se estabeleçam em polaridades primordiais. Esta passagem intersticial entre identificações abre a possibilidade de um hibridismo cultural que acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta (BHABHA, 1998, p. 22)

O professor-formador tem, portanto, uma identidade híbrida que exige ir “para além de si para poder retornar, com um espírito de revisão e reconstrução” (BHABHA, 1998, p. 22). Exige reconhecer que, como observou Manoel de Barros (2002, p. 79), a maior virtude do homem é a sua incompletude e, por essa razão, nós precisamos ser Outros.

Considero que o espaço ocupado pelo professor-formador não é um território de confronto com lados definidos, mas sim uma fronteira nebulosa “em que é preciso negociar, em que é preciso criar impossíveis formas de tradução” (MACEDO, 2006, p. 288). É nesse espaço dinâmico de relações sociais diversificadas que as ações individuais e coletivas dos professores-formadores vão se configurando, num cenário sempre em movimento, no qual as referências não estão claras, as condições de exercício do trabalho se alteram. Não há, portanto, condições para efetivação de projetos padronizados de formação, pois, há variações no perfil dos professores que atuam nas diversas escolas que constituem o campo de atuação do Cefapro/MT e variações derivadas da dinâmica social. Por conseguinte, as formas de trabalho se alteram constantemente motivando processos de criação e recriação de políticas. Isso exige reconhecer que “Quem anda no trilho é trem de ferro, sou água que corre entre pedras: liberdade caça jeito” (Manoel de Barros, 2001, p. 32).

Neste estudo voltei minha atenção para a atuação dos professores-formadores da área das ciências da natureza. Neste sentido, foram entrevistados 13 (treze) professores-formadores da área (química, física e biologia) dos 19 (dezenove) existentes no Estado. Os referidos professores-formadores atuam nos polos de Barra do Garças, Alta Floresta, Cuiabá, Sinop, Rondonópolis e Juína, como já citado anteriormente. As entrevistas tiveram duração média de uma hora e abrangeram dados sobre a trajetória profissional dos professores-formadores, motivação para ingresso no Cefapro/MT, tempo de atuação como professor-formador, concepções sobre a função do Cefapro/MT, concepções sobre a função do professor-formador, concepção de formação continuada e formação do professor-formador.

Os professores-formadores entrevistados possuem graduação em química (01), física (03) e biologia (09). Quanto à titulação, 07 (sete) são especialistas e 05 (cinco) são mestres e 01 (um) é mestrando. Todos os professores-formadores possuem experiência profissional na educação básica, sendo que 4 (quatro) possuem experiência também no ensino superior. O tempo de exercício do magistério varia de 5 (cinco) a 23 (vinte e três) anos. Alguns poucos professores-formadores exerceram funções na área da gestão escolar (04). Vale ressaltar que embora a atuação no magistério da educação básica seja um critério de seleção de formadores os dados indicam que a maior parte dos entrevistados possui experiência mínima (três anos) de magistério.

Nas entrevistas foi solicitado que os professores-formadores relatassem as razões que os motivaram o ingresso no Cefapro/MT. As respostas indicam que as motivações foram variadas e que, em muitos casos, o ingresso foi feito sem uma compreensão clara sobre a função do Centro de Formação e do professor-formador.

Bom... inicialmente me falaram que era muito bom. Eu não conhecia a política do Cefapro, não conhecia nada, mas tinha uma vaga [...] e eu acreditei que seria bom eu vir. Me falaram que pra carreira era bom no Estado, mas só foi aqui dentro que eu vi como era a política de formação (CF2PF1).

Então... quando saiu o seletivo do Cefapro eu conhecia muito pouco o Cefapro, na verdade eu mal sabia qual o papel do Cefapro [...] Na verdade eu vim assim, meio perdida, sem saber muito bem o que era o Cefapro, qual era o papel do Cefapro, do professor-formador (CF4PF1).

Na verdade eu vou ser bem sincero, eu não conhecia o Cefapro, até porque quando eu vim pro Cefapro estava em estágio probatório, logo que eu entrei

na escola eu prestei o seletivo [...] Eu fiz o seletivo do Cefapro e não procurei saber qual era a política do Cefapro no primeiro momento (CF1PF2).

Na realidade foi assim mais uma curiosidade, porque como a gente gosta de desafios ... minhas colegas trabalhavam todas aqui, né..., vamos pra lá, lá é legal, você tem como contribuir, ... vamos fazer essa experiência então, né...(CF3PF1).

Então... eu fiquei sabendo do seletivo, eu estava na escola, nesse período, a minha coordenadora ia fazer o seletivo aqui pra direção e ela me incentivou a fazer o seletivo do Cefapro. Até esse momento eu não conhecia, assim, muito essa dimensão do Cefapro, ainda era aquela dinâmica dos cursos pontuais, eu não havia feito ainda curso (CF5P3).

Apenas 02 (dois) dos professores-formadores entrevistados evidenciaram maior clareza quanto aos motivos de ingresso no Cefapro/MT, através de falas como as abaixo, os demais formadores demonstraram motivos diversos e de caráter pessoal:

Ah... eu tinha um atrativo, eu havia feito dois cursos aqui no Cefapro já... e abriu o teste seletivo, e... eu achava interessante trabalhar com essa questão de formação continuada [...] esses dois cursos me deram vontade de vir trabalhar aqui. E eu achava que podia contribuir também com outros colegas lá da escola (CF1PF1).

Melhores condições de trabalho, de qualificação profissional e de profissionalização na carreira do magistério (CF4PF2).

As respostas dadas pela maioria dos entrevistados refletem a distância entre o centro de formação e as escolas, já que os professores-formadores estavam atuando na rede estadual, no mínimo, há três anos³⁶ e não dispunham de informações claras sobre a função do Cefapro/MT. As respostas apontam, portanto, a necessidade de revisão do papel do Centro de Formação no sentido de fortalecer a aproximação com a escola para que sua atuação se torne mais explícita. Apontam também a necessidade de revisão dos critérios adotados no processo seletivo de professores-formadores.

Conhecer mais de perto quem é esse docente e quais as condições que dispõe para desenvolver seu trabalho, parece-nos essencial, pois não só os conteúdos trabalhados pelos formadores, mas as formas de trabalhá-los e os valores a eles associados que vão constituir uma espécie de modelo para o futuro professor (IMBERNÓN apud ANDRÉ et. all. 2008, p. 3).

³⁶ Esse tempo de serviço é pré-requisito nos editais de seleção para formadores Edital Nº 04/2004/2008/Seduc-MT.

No que diz respeito ao tempo de atuação dos professores-formadores da área das ciências da natureza no Cefapro/MT, os dados indicam que: apenas 02 (dois) têm mais de 10 (dez) anos de experiência no Centro; 02 (dois) possuem entre 05 (cinco) e 07 (sete) anos de experiência e 09 (nove) possui entre 04 (quatro) e 02 (dois) anos de experiência. Este quadro revela grande rotatividade de professores-formadores nesta unidade administrativa que se caracteriza como um lugar de passagem. Portanto, do meu ponto de vista, não faz sentido definir uma identidade fixa para o professor-formador, já que ele é um professor da educação que, provisoriamente, atua como professor-formador. Reitero, assim, que a identidade do professor-formador não é monolítica, do tipo “ou isto ou aquilo”. Trata-se de uma identidade híbrida que permite “o ir e vir de um lado para outro da ponte”. Segundo Bhabha (1998, p. 85) “a identidade nunca é um *a priori*, nem um produto acabado; ela é apenas e sempre o processo problemático de acesso a uma imagem da totalidade”, pois a imagem é a representação, sempre fendida, de algo que está em outro lugar.

Quanto às concepções sobre a função do Cefapro/MT, alguns professores-formadores consideram que assumem uma dupla função: difundir políticas educacionais do estado de Mato Grosso (que, por sua vez estão em consonância com as políticas nacionais) e potencializar a formação continuada realizada no âmbito da escola.

No Decreto de criação a função do Cefapro é auxiliar as escolas na formação continuada, difundir as políticas educacionais do estado de Mato Grosso que, por sua vez, está em consonância com as políticas educacionais do país. Então eu penso que pelo que está lá, o papel do Cefapro é de contribuir, é trabalhar com as escolas a questão da formação continuada (CF3PF2).

Ele divulga as políticas educacionais da Seduc, dentro do contexto da educação voltado pro Sala de Educador, auxilia o professor nas necessidades formativas que ele tem. Dependendo da área do conhecimento que ele atua, mas mais focado nas políticas do estado (CF3PF1).

Pra mim o Cefapro é um centro de formação e atualização, mas mais pra difundir as políticas públicas do estado e proporcionar a formação continuada nas unidades (CF2PF2).

É imperativo ressaltar que a maior parte dos professores-formadores considera que a função precípua do Cefapro/MT é ser, de fato, um espaço de

formação que possibilite estudos, reflexões e, por conseguinte, a melhoria do trabalho docente.

Eu acredito que é o trabalho com a formação continuada dos professores, pra melhorar a prática deles em sala de aula e, conseqüentemente a aprendizagem dos alunos (CF2PF1).

Formação continuada. Trabalhar com formação continuada mesmo. Porque quando o professor sai da universidade, na formação inicial, ele não sai totalmente pronto pra encarar uma sala de aula, então esse professor precisa ter todo um conhecimento (CF4PF1).

O Cefapro tem a função de dar o suporte, trazer as estratégias, dar oportunidade de metodologias diferenciadas para os professores. Acho que esse seria o foco principal do Cefapro (CF5P1).

É auxiliar o professor mesmo, com educação de qualidade com os alunos, é fazê-lo repensar a prática, repensar as aulas mesmo, que ele dá, qual é essa função da educação dele lá, enquanto professor para o aluno (CF5PF3).

Hoje a função do Cefapro, a real função do Cefapro passou mais a ser o acompanhamento do Sala de Educador, mais focado no trabalho ou nas reflexões que o professor faz nesses grupos de estudo (CF5PF2).

Como já citado no capítulo anterior, as funções do Cefapro/MT, atualmente evidenciam o trabalho de diagnóstico e de acompanhamento das ações de formação continuada realizadas pelas escolas. Porém, não deixam de enfatizar o trabalho de disseminação das políticas oficiais. Estas funções situam o referido centro de formação em uma zona de fronteira, uma ponte entre o poder público e a escola. Por sua vez a escola não é uma ilha, não está isolada das demais escolas e do conjunto de instituições que compõem a rede pública de ensino. A escola faz parte do contexto da prática e é afetada pelas políticas formuladas em contextos mais amplos, da mesma forma que as afeta com suas resiliências, resistências, proposições e (re)criação.

A fronteira se torna o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente em um movimento não dissimilar ao ato de articulação ambulante, ambivalente, do além [...] Sempre, e sempre de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens. A ponte reúne enquanto passagem que atravessa (BHABHA, 1998, p.24).

Os depoimentos dos professores-formadores entrevistados indicam que eles se reconhecem como profissionais, que atuam numa faixa de *fronteira* entre o poder público e a escola. Nesta condição, muitos deles se veem mais como profissionais

que têm a tarefa de *implantar* as políticas definidas na esfera estadual e nacional do que como profissionais, que assumem o compromisso com as demandas da escola.

Até o momento, aqui, eu acredito que só executo as políticas, porque na realidade a gente percebe que a maioria delas é embasada em realidades maiores, então acham que vai dar certo, então implantam. E aí, às vezes a gente chega numa escola que a realidade não é aquela, mas a política precisa ser implantada ali, então, nesse sentido, eu acho que é muita cópia de modelo (CF5PF3).

O Cefapro atua muito mais num pedagógico geral, difundindo as políticas do governo nas escolas, lógico, a política educacional (CF5PF2).

Acho que a gente mais executa as políticas. A gente não ta conseguindo propor políticas, talvez por ser realmente algo novo. A gente não tem vivências dessa formação continuada lá na escola (CF2PF2).

A gente só executa as políticas, ajuda a difundir... você tem que focar nas políticas, tanto que a função do formador no Cefapro é o Sala de Educador, que é política específica da Seduc (CF3PF1).

Nós poderíamos, eu acho, produzir políticas públicas, mas não fazemos. Talvez por falta de formação (CF2PF3).

Esta polarização entre demandas políticas da Seduc/MT e políticas da escola reflete a lógica cartesiana, que tenta estabelecer fronteiras rígidas entre campos de conhecimentos, instituições, classes, partidos políticos e outras formas de organização sociais. Dessa forma, a escola é vista pelos professores-formadores como se fosse uma instituição descolada do Estado e antagônica a ele. Isso fica evidente na referência ao projeto Sala de Educador como uma política da Seduc/MT, quando, na verdade, trata-se de uma demanda da escola, pois o tempo para a formação continuada (hora atividade) é uma das dimensões do processo de profissionalização e uma conquista dos educadores que foi assegurada na Lei da Carreira dos Profissionais da Educação Básica (Lopez) de Mato Grosso, publicada em 1998.

Em outras situações os professores-formadores se veem como profissionais, que tem a tarefa primordial de apoiar a escola na execução de seus projetos de formação.

Minha função, enquanto formador é de assessor, de assessorar. Dar uma consultoria, digamos assim, em relação à formação. É levar formações pra dentro da escola e também auxiliar a escola nas suas formações. Porque o Projeto Sala de Educador é um projeto da escola, então é a formação que a escola finaliza e a gente dá toda a nossa ajuda, esse acompanhamento. Essa mediação da ação da escola. E ao mesmo tempo a gente dá formações (CF1PF2)

O papel principal do formador é estar junto com a escola, ser um aliado da escola na questão de formação mesmo, na questão de melhora do profissional da educação ali naquilo que é sua atividade principal que é ensinar. Ajudar o professor a ter um conhecimento, uma aprendizagem significativa e fazer com que ele consiga fazer isso com o aluno também. Então acho que a função do formador é auxiliar os professores naquilo que é o principal papel, que é lecionar, estudar e melhorar sua prática pedagógica (CF1PF1).

A minha função, além de discutir nas escolas e levar essa reflexão nas escolas das políticas do estado, é o trabalho do pedagógico como um todo, além da disciplina e da área das ciências da natureza (CF2PF2).

É proporcionar a formação continuada dos professores, pra melhorar a prática dele em sala de aula e conseqüentemente a aprendizagem dos seus alunos (CF2PF1).

Eu vejo que o papel do formador é de trabalhar essa formação continuada mesmo, dar subsídios teóricos, discutir, fazer diagnóstico na escola pra poder auxiliar esses professores, porque muitas vezes esse professor não dá conta de elencar o que ele tem de necessidade (CF4PF1).

Sou um professor orientador, que dá aquele apoio, aquele suporte, cria uma nova estratégia de trabalho (CF5PF1).

O entendimento de que a tarefa dos professores-formadores é, ao mesmo tempo, executar políticas de caráter estadual e/ou nacional e potencializar os processos de formação continuada, realizados no âmbito da escola, evidencia o desejo de assumir uma concepção de formação similar ao que Demailly-Chantraine (1997, p. 144) caracterizou como modelo contratual.

A forma contratual se constitui nos termos de negociação entre diferentes parceiros para o desenvolvimento de um determinado programa. Pode ser entre professores e formadores e/ou entre as instituições. É a forma mais comum de oferta de curso de formação continuada, sendo que a oferta pode partir de ambas as partes (contratantes e contratados).

Este modelo fundamenta-se nas negociações e na interação-reflexiva, que requer um trabalho colaborativo e coletivo entre professores da educação básica e professores-formadores. Isso também evidencia a percepção dos professores-formadores frente à autonomia da escola. Esta concepção também se aproxima da defendida por Imbernón (2010, p. 105).

O formador deve assumir um papel de colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de

inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos) que o professorado encontra para ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar.

O desejo de atuar colaborativamente com os profissionais das escolas é dificultado pelo volume e diversidade de tarefas desempenhadas no Cefapro/MT. A pluralidade de tarefas resulta no distanciamento das atividades de formação continuada, na área para a qual os professores-formadores foram selecionados, no caso, a das ciências da natureza. Este fato permite entender a crise de identidade referida por uma das professoras-formadoras.

Ela (função do professor-formador) fica bem complexa, e, sinceramente, eu já tive até crise de identidade mesmo, como formadora no Cefapro, porque, a gente se propõe a algo e de repente a gente se vê fazendo coisas que não era do nosso objetivo de vida mesmo, porque a gente precisa cumprir... Então, a gente precisa ser maleável e flexível o tempo todo, e aí nesse sentido eu acho que a gente perde um pouco a identidade mesmo, para que viemos, a gente faz muita coisa, mas é muita coisa solta, falta a sistematização dessa tarefa mesmo, e pra mim, a função do formador mesmo, da qual eu me propus, que está em lei [formação continuada de professores] eu não cumpro 100% não. Faço muita coisa fora daquilo ali. (CF5PF3).

A gente (professor-formador) tem muita coisa pra se trabalhar no Cefapro. Eu vejo assim: que o formador de qualquer área que esteja aqui, ele tem que dominar tudo, a demanda é enorme, é o contexto geral da educação, é o sistema online, é os saberes da sua área, é muita coisa...(CF2PF2).

Por ser professora-formadora de biologia eu imaginava que eu iria atuar na biologia, dando subsidio teórico, metodológico pra esses professores. Aí a gente chega no Cefapro e não é isso, não tá sendo isso. A gente trabalha com outras demandas que vem da Sufp, é avaliação, ciclo de formação humana... porque a gente que tá atuando tem que saber de tudo. A gente não atua só na disciplina, mas na verdade a escola nos solicita pra tudo e a Seduc também (CF4PF1).

Essa crise de identidade evidenciada por alguns professores-formadores advém da necessidade, de muitas vezes, *implementar* políticas, vários programas e tarefas burocráticas estabelecidas pelo poder público o que nos torna, *tarefeiros*, ou seja, apenas cumpridores de atividades programadas externamente. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer que

numa organização de trabalho, o cumprimento estrito, rigoroso e cego dos procedimentos estabelecidos pelas instâncias de enquadramento conduz à paralisação ou à ineficácia dos processos de trabalho (CANÁRIO, 2001, p.6).

Segundo o mesmo autor o processo de trabalho só funciona se os profissionais beneficiarem a instituição com a sua inteligência individual e coletiva. “Este exercício da inteligência no trabalho só é possível com base na recusa do cumprimento estrito dos procedimentos prescritos e a partir de uma atitude de infração, criativa, às normas estabelecidas” (CANÁRIO op. cit., p.6).

No que se refere à concepção de formação continuada, todos os entrevistados manifestam entendimento de que a formação não termina no curso de graduação. Trata-se de um processo contínuo e necessário à profissionalização docente que inclui tanto a dimensão pessoal como profissional. A formação continuada permite compreender a complexidade do fenômeno educativo e acompanhar a dinâmica do contexto educacional/social.

*Pra mim formação continuada... é sempre, contínua mesmo, [...] da minha especialidade que é minha disciplina, mas também do meu contexto geral. É o que me favorece compreender melhor o momento agora... o meu relacionar com outras disciplinas, minha prática pedagógica, meu **contexto**, em que eu estou inserido ali, então tudo isso está dentro da minha formação continuada. É pra isso que ela existe... existe ali no contexto da escola (CF2PF2).*

*A formação continuada é a formação que passa pela necessidade do professor, daquilo que o professor precisa, qual é o problema que ele tem pra resolver. Segundo os teóricos isso deve acontecer no **local de trabalho que é um local de reflexão** (CF2PF3).*

*Depende de cada região, ela é uma capacitação, ela pode ser uma reciclagem, é... tendo o entendimento do que é reciclagem. Então compreender a formação continuada, de uma certa maneira, ela é muito abrangente, mas a todo momento acho que a **gente faz formação continuada, por exemplo, quando eu faço uma leitura, até mesmo agora conversando com você** (CF2PF4).*

*Formação continuada... eu acho que a palavra continuada, de continuidade, nos dá a entender que a gente nunca deixa de aprender. Então formação continuada pra mim é um **eterno aprendizado** que a gente vai tendo durante toda a vida. Então o professor que se interessa pela formação continuada é, a meu ver, aquele professor que quer sempre melhorar, que não se acomoda, que não pára no tempo. Então formação continuada eu vejo como atualização do nosso saber (CF1PF1).*

*Formação continuada é **um processo de desenvolvimento humano. Quando falo de desenvolvimento humano, estou abrangendo tanto o pessoal, quanto o profissional**, que começa bem antes dos indivíduos virem pra faculdade e só termina com a morte (CF3PF2).*

*Se falarmos da formação continuada em serviço da qual o Cefapro mais atua, pode ser um **processo permanente de profissionalização, pois permite refletir sobre as dimensões e perspectivas práticas e teóricas do cotidiano/contexto do trabalho dos profissionais da educação no próprio lócus do seu trabalho**, implicando em maiores possibilidades de mudança na prática (CF4PF2).*

Na verdade formação continuada pra mim é aquela formação que tem sempre as suas ramificações, mas que ela sempre acontece. Ela é aquela formação que, é... construtiva gradualmente (CF5PF1).

Pra mim, hoje, a formação continuada é a busca daquilo que vai me dar base pra um momento mesmo (CF5PF3).

As falas acima expressam entendimento de que a escola é lócus de formação continuada. Expressam também entendimento de que a aprendizagem se dá não apenas por meio de estudo, mas também na interação com o Outro. Isso remete à afirmação de Manoel de Barros (2010, p. 375): “sabedoria pode ser que seja ser mais estudado em gente do que em livros”

As concepções de formação continuada manifestadas pelos entrevistados aproximam-se da daquela que tem sido defendida na literatura da área.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas da auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p.25).

As várias dimensões da formação continuada apontadas pelos entrevistados mostram entendimento de que, no contexto da sociedade globalizada, denominada sociedade do conhecimento, o trabalho docente é uma tarefa complexa. Neste sentido, “tornar-se e ser um professor [...] envolve a pessoa intelectualmente, socialmente, moralmente, emocionalmente e esteticamente” (BEATTIE apud CUNHA & KRASILCHIK, 2000, p.3).

Um aspecto recorrente na fala dos entrevistados foi o entendimento de que a escola é espaço privilegiado para a formação continuada de professores. Este aspecto tem sido reafirmado por vários autores e caracterizado por Candau (1996) como modelo contemporâneo de formação, em que “o dia-a-dia na escola é um lócus de formação, pois é no cotidiano que o professor aprende e desaprende, descobre e redescobre, aprimorando a sua formação” (CANDAU, 1996, p. 144). Os processos formativos que têm a escola como local de construção, (des)construção e

(re)construção são aqueles que consideram os professores sujeitos de sua formação, que defendem a ideia de um professor que possa refletir criticamente sobre o seu fazer docente, produzindo mudanças significativas desse processo.

Outro fator defendido por Candau (1996) nesse modelo de formação é a valorização do saber docente. Iniciar o processo de formação continuada a partir desses conhecimentos e em colaboração com os professores é primordial nesse processo. Toda formação encerra uma ação e um processo de transformação e essas passam pela valorização das pessoas, capitalizando suas experiências.

O terceiro fator a ser considerado no modelo contemporâneo de formação continuada é o que “centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores” (CANDAU, 1996, p. 147).

As concepções defendidas pelos professores-formadores evidenciam relações com a política de formação de professores adotada pela Seduc/MT, sobretudo no que se refere

a articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional, compreendido como processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, orientando para sua transformação (MATO GROSSO, 2010, p. 15).

Ao indagar sobre a articulação entre as ações do Cefapro/MT e o trabalho pedagógico realizado no âmbito da escola os professores-formadores, de forma geral, evidenciaram descontentamento quanto ao alcance de suas ações na sala de aula.

Nós precisamos avançar muito, não sei de que maneira, porque nós não temos suporte pra isso. [...] a gente ta tentando fazer um trabalho [...] mas a passos muito lentos (CF3PF1).

Nós não conseguimos traduzir a ansiedade que o professor precisa. Nós não conseguimos chegar próximo do professor pra isso. Existe uma resistência da escola ao Cefapro. O Cefapro hoje, na minha visão está atuando mais como vigilante do que como formador (CF2PF3).

Nós precisamos fazer com que realmente tenha sentido essa formação continuada pra refletir lá na prática dele, pra que tenha um resultado positivo lá na prática e muitas vezes ainda fica no campo teórico, ali na Sala do Educador, então quando você terminou cada um vai pra sua sala, cada um faz do jeito que quer. Tudo o que foi discutido no coletivo acaba ficando por ali (CF2PF2).

A gente é responsável por tudo, as vezes a gente não tem o conhecimento daquela escola, não acompanha, não sabe a realidade que ta lá e a gente

mudando de município pra outro muda muito a realidade da escola (...) e as vezes a metodologia que a gente propõe pra se trabalhar, ou estuda junto com aqueles professores de uma escola, não serve pra outro. Então é um pouco complicado a gente alcançar diretamente, porque a gente faz o possível, tentamos fazer o possível, algumas vezes nos reunimos com a área inclusive pra poder dialogar, pra ver como que ta lá naquela escola, como que ta na outra, como que a gente pode contribuir... mas como eu falei, devido a nossa rotina são poucas as vezes que a gente faz isso (CF2PF1).

Eu penso que a gente precisa avançar muito. Eu acho que tá começando a atingir. Depois desse projeto Sala de Educador, Sala de Professor... acho que está começando... mas, acho que ainda falta muita coisa (CF4PF1).

Nem sempre, assim... eu não sei se é por conta das orientações que a gente ta dando, se é alguma orientação diferente, principalmente no Sala de Educador, e é mais por isso que a gente vai à escola, eu consigo atingir o cotidiano da escola mais quando eu participo dos momentos fora do Sala do Educador, que eu acabo me envolvendo mais com a escola. Eu acompanho projetos que a escola desenvolve e vou nesses projetos e ajudo os professores, e tenho contato com esses alunos. Eu acho que nesse sentido eu ajudo mais no cotidiano deles, do que de repente, uma temática, que dizem que eles precisam estudar, e eu preciso estar ali, eles precisam de textos, e esses textos, de repente fogem a realidade deles. [...] porque é aquela coisa de chover no molhado, então, se de repente eu partisse da prática deles mesmo pra levar essa questão teórica pra que eles enxergassem a necessidade de conhecimento teórico mesmo, de repente eu atingiria de forma melhor (CF5PF3).

No momento as nossas ações que é só acompanhar e mediar não atinge, porque é um processo, como processo, todo processo ele é demorado, talvez ele venha atingir sim, mas no momento não, talvez no processo a gente venha fazer essa mudança que, aquilo que a gente propõe hoje talvez venha acontecer daqui 5 anos, 10 anos (CF5PF2).

Pelo que foi expresso nas falas dos entrevistados, os professores-formadores consideram que não estão atingindo o cotidiano da sala de aula e manifestam insatisfação em relação a este fato. Um dos fatores apontados como limitante do propósito de acompanhar a escola mais efetivamente é o excesso de tarefas (programas de formação propostos pelo MEC, pela Seduc e pelas escolas, coordenação de eventos e gerenciamento do sistema *online*, etc.).

Outro fator apontado como limitante do trabalho do professor-formador é a dificuldade de interação com a escola. Essa dificuldade é associada à falta de motivação pelo estudo manifestada por professores de algumas escolas.

Algumas escolas, não são todas, os professores já gostam deste momento, eles entenderam o que é este momento, que é o momento de troca de conhecimento, troca de experiências, é um momento de estudo, com crescimento pessoal. Algumas escolas ainda não entenderam isso, é onde a gente ainda tem dificuldades. Acham que é perda de tempo, que é um momento chato, acham que estão ali só por causa da pontuação, mas existem escolas que já entenderam. E é interessante quando a escola

entende isso, quando os professores já entenderam, eles internalizam o objetivo, o pra que estar ali e começam sentir prazer pela formação (CF1PF1).

A gente percebe que houve aumento das solicitações, pra formações continuadas e formações pontuais também, com o aumento a gente percebe que a escola, ela mudou a visão que tinha sobre formação continuada (CF5PF1).

Algumas escolas elas sabem solicitar, por exemplo, nós queremos fazer um estudo de tal área... elas solicitam, pedem o formador pra trazer tal coisa... algumas cobram, mas outras não... São poucas as que têm essa noção da formação continuada como possibilidade de mudança (CF2PF1).

Eu vejo que muitas escolas não conseguiram se organizar pra receber ou investir no momento da formação. As escolas ainda são resistentes, então o que eu acredito que aqui a gente não conseguiu mudar muita coisa. Mas eu fico preocupada por conta de algumas coisas em relação a isso (CF2PF4).

O gosto pelo estudo manifestado pelos professores e pela escola como um todo é apontado, portanto, como uma condição básica para o desenvolvimento dos projetos formativos. As falas indicam que a relação dos professores-formadores com a escola fica mais fácil quando esta reconhece a necessidade de estudo.

As diferenças no comportamento das escolas em relação aos projetos defendidos pela Seduc/MT para a formação de professores reiteram a tese de que as políticas não são lineares e nem homogêneas.

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (apud BALL, 2001, p. 102).

Embora os entrevistados tenham apontado dificuldades na realização dos projetos de formação no âmbito das escolas, todos foram unânimes ao afirmar a relevância do projeto Sala de Educador. Isso porque o objetivo principal do referido projeto é transformar a escola em espaço de formação, de reflexão e, por conseguinte, de produção de conhecimentos.

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.24).

Os depoimentos obtidos neste estudo indicam que os professores-formadores não dispõem de informações sistematizadas sobre os efeitos do projeto Sala do educador na escola. Isso explica porque um dos entrevistados ressaltou a necessidade de pesquisas sobre esta questão.

É um “achismo” realmente porque não há pesquisas sobre a relação da formação continuada realizada nas escolas com a mudança de prática docente. Eu acho que de alguma forma as formações estão atingindo a sala de aula pelos relatos, mas não temos dados sobre isto (CF4PF2).

Na condição de professora-formadora e de pesquisadora reitero a necessidade de estudos sobre a formação continuada realizada no contexto da escola. Entendo que o reconhecimento da escola como espaço de produção de conhecimentos que qualificam a vida pessoal, profissional e institucional dos professores e demais atores que nela atuam está relacionado com a luta dos educadores pela profissionalização docente e pela melhoria da qualidade do ensino. Porém, compreendo que, se por um lado esta concepção de formação reconhece o professor como autor do seu próprio trabalho e, portanto, como produtor de saberes/conhecimentos, por outro, traz em si princípios da visão eficientista vigente no mercado e apregoada pelas atuais reformas educacionais que se processam em diversos países do globo, incluindo o Brasil. Assim, faz-se necessário considerar que

as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para “reformular” professores e para mudar o que significa SER professor (BALL, 2002, p. 5)

Ball (2002) chama atenção para as subjetividades da mudança e da subjetividade em mudanças, uma vez que “a reforma não muda apenas o que nós fazemos, muda também quem nós somos – a nossa identidade social” (BALL, 2002, p. 5). As mudanças na subjetividade podem ser ilustradas pela tendência de atribuir à escola e aos professores a tarefa de promover a formação coletiva e pessoal. Trata-se de discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência dos sistemas de ensino (BALL, 2004). Tal eficiência é

objetivada em resultados que podem ser medidos e organizados em escalas que definem posições das instituições e dos sujeitos nos rankings estabelecidos. Ignora-se assim, que os problemas educacionais estão articulados a uma teia de relações que inclui dimensões econômicas, políticas, sociais e culturais.

A tendência em atribuir aos profissionais da educação a responsabilidade sobre a própria formação fica bastante evidente quando se trata dos professores-formadores. Ao indagar sobre os processos de formação dos professores-formadores observei ressentimentos em torno desta questão.

Que formação do formador? (rsrsrsrs) Eu não conheço... a gente se vira nos 30... (CF2PF1).

Ai meu Deus... formação do formador? Os nossos estudos, as nossas conversas... (CF2PF4).

Política, política não consigo visualizar, a não ser a que é exigida no perfil do formador, que é aquela questão de ele ser autodidata, mas não tem como você ser autodidata sempre, você precisa de formação, você precisa beber de alguma fonte você não pode achar por si só, então eu acho que ainda tem essa carência de formação (CF1PF2).

Não, o Estado não está pensando nisso. O Estado não está pensando nisso. A fala foi bem enfática nos momentos lá... não precisamos de mestres e doutores, precisamos de professores que trabalhem na educação básica. Isso foi enfático numa fala lá em Cuiabá... foi bem assim... aí falam que não foi bem assim, mas foi assim... porque se todo mundo do Cefapro quiser fazer mestrado e doutorado vão ter que trazer um monte de outros professores pra cá e dar afastamento pra todos esses. Mas, há a possibilidade de fazer grupos menores, pois o mestrado é dois anos... vamos trabalhar 15, sei lá 20 professores, dois de cada Cefapro, vamos fechar esse grupo. Próximo grupo, mais tantos... e isso é lento, daqui 10 anos... a gente tem uma estrutura de... um centro de formação digno de centro de formação. Eu vejo assim... (CF2PF2).

Eu acho assim, se a gente quer melhorar a escola, a gente tem que melhorar os membros que fazem parte da escola e quem são os membros que fazem parte da escola? São os professores que estão na escola, os gestores que estão na escola e os membros que apóiam a escola e nós estamos ali pra apoiar a escola, né... então como é que eu vou apoiar a escola, se eu não tenho a minha formação mais adequada a dar esse apoio pra escola. Então se o trabalho realmente tem que ser seguido de qualidade, tem que ser um trabalho que tá melhorando, um trabalho que tem que estar se adaptando as novas ideias que estão surgindo na educação. Então aqueles que apóiam os professores, que acompanham a escola, eles também tem que ter essa formação, que acompanha a transformação da escola e do mundo em geral e existe essa falta de apoio do estado (CF5PF1).

A formação do formador... essa é... pelo que eu vejo, nosso calcanhar de Aquiles (CF1PF1).

Bom... a formação do formador a gente percebe assim também. Muitas vezes a gente fica nos questionando, bom... qual o diferencial que nós

temos? Porque nós saímos da escola, nós saímos da rede, mas qual o diferencial que nós temos para trabalhar com os nossos companheiros? (CF3PF2).

Embora os entrevistados indiquem a inexistência de políticas para a formação do professor-formador, pode-se considerar que ela existe e foi explicitada no documento que se intitula *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso* publicado pela Seduc/MT em 2010. Neste documento afirmou-se que há interesse em buscar apoio das IES públicas de Mato Grosso (UFMT, Unemat, IFMT) a fim de permitir que cada formador lotado no Cefapro/MT possa ter uma matrícula na Instituição Superior orientadora (MATO GROSSO, 2010, p. 33). No mesmo texto foi apontada a necessidade de se investir na

consolidação de um “Programa de Formação de Formadores”, contínuo e consistente, contemplando temas como gestão, currículo, metodologia e avaliação; um programa voltado para o aprofundamento dos campos epistemológicos, filosóficos e metodológicos das áreas de conhecimento e das especificidades de atuação (MATO GROSSO, op.cit., p.34).

O apoio das IES na formação dos professores-formadores pela participação em atividades acadêmicas, em especial, nos grupos de pesquisa, foi reafirmado em falas similares a que é apresentada a seguir.

Então... a formação do formador eu vejo que ainda temos deficiências. Nós precisaríamos ter uma instituição como a UFMT... uma instituição de ensino superior de pesquisa que trabalhe essa formação com a gente [...] Então eu vejo assim... que há uma necessidade da Secretaria, da Superintendência de Formação de trabalhar uma maneira de que a gente esteja inserido num grupo maior de pesquisa. Porque não ter um viés ali onde trabalhe um grupo de formadores do Cefapro, que trabalhe a formação continuada desses professores, através da pesquisa. Porque a pesquisa é a base de tudo, né... porque se a gente trabalha, se a gente é bom enquanto pesquisador, a gente vai ser bom enquanto professor também... e a gente precisa da pesquisa porque o momento da pesquisa é de formação continuada. É pesquisar e trazer o resultado aqui pra nossa prática... então eu vejo assim... que a gente está muito longe disso... e há a necessidade [...] esse incentivo pra essa qualificação nesse foco a gente cresceria muito mais enquanto formadores mesmo... (CF2PF2).

Com base nas falas dos entrevistados neste estudo e das minhas experiências como formadora da área das ciências da natureza, posso afirmar que um dos maiores problemas do Cefapro/MT é a fragilidade da formação do formador.

Antes de sermos professores-formadores éramos professores situados nas escolas públicas. Isto significa que ao chegarmos ao Cefapro/MT trazíamos na *bagagem* apenas os conhecimentos e experiências adquiridas anteriormente (no curso de formação e na escola). Pois o ofício do professor-formador é da “ordem do humano” (DE ROSSI, 2008, p.59), sendo assim ficam expostos ao jogo de forças, conflitos e tensões que são fruto das interações humanas. A mesma autora enfatiza que é

consensual entre estudiosos a necessidade de implantar formações profissionalizantes de formadores de professores, confiando-os às universidades, que devem propor projetos de pesquisa em parceria com os formadores e cursos a eles orientados (DE ROSSI, op. cit., p.58).

O entendimento de que os professores-formadores também necessitam de formação, pois, são originalmente da escola, de um modo geral, motivou a criação do projeto Sala de Formador³⁷. A importância deste projeto foi realçada por todos os entrevistados, todavia ficou evidente que a proposta não se efetiva a contento.

Acontece, mas não segue um critério de conteúdos, um critério de temas. Por área toda segunda, ficou um espaço pra gente, então a gente tem que gerenciar esse espaço de toda segunda-feira, que é pra nossa formação de área (CF3PF2).

Então assim... a gente tem o Sala de Formador, ela é quinzenal, porém, é que nem eu te falei, a gente não tem essa pauta... não tem um planejamento coerente e assim o ano inteiro ta passando (CF3PF1).

Temos. Temos o Sala de Formador, que... mediante a demanda, acaba não trazendo a formação em si. A gente acaba não refletindo, não parando como deveria ser. A gente cobra a escola, mas às vezes nem nós fazemos como deveria de fazer (CF2PF2).

Nós temos um Sala do Educador, do Formador, né... que também não dá certo não... a gente teve alguns encontros, mas a maioria foram os encontros da Unemat, os outros encontros pra formação nossa, nós geralmente não temos... isso é muito falho, então... (CF2PF1).

Tem sim o Sala de Formador, só não ta muito assim... de vez em quando acontece alguma coisa, aí ela não vai se efetivando, mas como a gente ta sempre estudando, sempre revendo alguma coisa assim, sempre

³⁷ Grupo de estudos dos professores formadores realizados nos polos de Cefapro, organizados pelo Coordenador de Formação Continuada de cada polo. Esse grupo pode ser desenvolvido por área de conhecimento e/ou de forma geral com todo o grupo.

conversando, sempre... então assim acho que ela acaba acontecendo, não com todo mundo, né... mas individualmente, em grupos de dois ou três (CF2PF4).

O professor ele senta aqui e vira aluno, ele fica doido pra ir embora... professor me libera mais cedo... igualzinho aluno... aqui no Sala de Formador, formador vira aluno também (rsrs). Muitos não conseguem se concentrar... entra... sai da sala, mas acho que apesar disso tem sido produtivo (CF1PF1).

Dados deste estudo indicam que as atividades do projeto Sala de Formador dependem da capacidade de organização, do potencial e do interesse dos grupos que compõem os polos.

A nossa equipe é muito boa... eu gosto muito da área em si, a gente se dá muito bem, sabe... então a gente consegue se reunir pra estudar... entre nós... Cada um tem a sua especialidade, temos dois mestres... temos três mestres na área, cada um numa disciplina diferente... então quando a gente se reúne pra estudar há uma grande variedade de conhecimentos e experiências... Então a formação que a gente tem da área... é o nosso grupo de estudos aqui, nossas conversas informais, os livros que a gente discute juntos tudo dentro da área [...]. Então, a única formação que nós temos é essa... meio particular do grupo (CF2PF1).

Considero essencial que o professor-formador tenha seus momentos de formação sistematizados e entendidos como parte de seu trabalho, pois isto é necessário para que se delinee sua profissionalização, já que se constitui como possibilidade de discussão privilegiada com interlocutores também privilegiados, as dimensões do trabalho de professor-formador. Segundo Vicentini & Sadalla (2008, p. 96)

não existe um consenso na literatura sobre qual deva ser a formação deste profissional, contudo a realidade em que, nós autoras, atuamos tem demonstrado que o professor-formador necessita ser um profissional mais experiente (com vivência, com conhecimento teórico e prático) em um determinado campo do conhecimento. Por isso, é preciso além de valorizar, também investir na formação dos professores-formadores, possibilitando que estes tenham oportunidades de discutir seu fazer, suas estratégias com outros profissionais.

Um dos problemas apontados pelos professores-formadores, no processo da sua formação, relaciona-se com a descontinuidade dos estudos, pois o trabalho junto à escola requer acompanhamentos das várias demandas do sistema de

ensino. Por essa razão os professores-formadores advogam pela possibilidade de focar a formação na especificidade da atuação profissional.

Eu acho que elas deveriam ser mais centradas nas especificidades mesmo, nosso trabalho na escola é amplo, o nosso olhar para a escola é muito amplo. A gente não tá dando conta de atender as especificidades e deveríamos, por exemplo, na área de ciências, trabalhar mais... ou seja, acompanhar mais os professores de ciências, né... fazendo uma mediação entre áreas, mas com um acompanhamento maior na área, específica das ciências. Então digo assim, o Cefapro é um trabalho que desafia a gente todos os dias, que todo o dia a gente tem que buscar conhecimento, muito mais além do que você já estudou. Minha faculdade, por exemplo, e a minha especialização, eu não estou usando elas, eu diria assim, eu estou esquecendo o que é ciências, porque a gente atende a política e a política da educação ela é ampla. Nós fizemos um seletivo na especificidade de biologia, mas nós não estamos nesse seletivo, o qual eu me propus (CF5PF2).

Bom... não pode ser pontual. A gente tem que atender as demandas, claro! Mas nós temos que nos fortalecer enquanto área. As áreas têm que ter as suas propostas de formação, enquanto área e o Centro como estrutura administrativa têm que viabilizar para que isso aconteça (CF2PF2).

Na área a gente desenvolve pouquíssimos trabalhos, de quando eu vim pra cá, assim, eu tenho perdido muito sobre a questão da especificidade mesmo, o tema a gente desenvolve o tempo inteiro, com outras questões que são importantes também, mas que tomam o tempo da área, então, formações por áreas nós não temos (CF5PF2).

A necessidade de atender as demandas da escola exige dos professores-formadores conhecimentos e habilidades variadas, o que torna o trabalho com a área de conhecimento esporádico. Além de que o desenvolvimento das formações no projeto Sala de Formador é constantemente interrompido pelas demandas advindas, tanto da escola como da Seduc/MT. Essa realidade foi expressa na fala da professora-formadora abaixo:

Então, a formação do formador, hoje ela fica assim, bem prejudicada, por exemplo, nós temos também a Sala do Professor-Formador onde a gente traz necessidades da escola e procura organizar isso aqui entre os formadores pra que a gente vá estudando de acordo com a necessidade da escola, mas, agora, por exemplo, a Seduc tá num momento em que tá implantando um programa online, e nesse momento a gente precisa estudar textos sobre o PPP pra poder auxiliar a escola a inserir esse novo modelo de PPP, então, a nossa formação também é interrompida por essas questões, então ela também fica prejudicada, ela fica muito a nível pessoal. Então como é que eu estudo hoje? Eu estudo que me convém no momento, o que eu preciso saber naquele momento. Agora sobre a minha formação em biologia pra ajudar os professores lá, principalmente dentro da área de ciências, esses estudos ultimamente, praticamente, não têm acontecido (CF5PF3).

A variedade de demandas que chega aos professores-formadores situa também sua formação numa região de fronteira (BHABHA, 1998), já que esta é constantemente interrompida pelas demandas tanto da Seduc/MT como das escolas, as quais pressupõem novos saberes, muitas vezes, ainda em processo de construção pelos professores-formadores. Os dois lugares (escola e Seduc/MT) devem ser mobilizados para a geração de um terceiro espaço formativo, que “não é nem um nem outro” (BHABHA, op. cit., p. 66), mas uma construção coletiva e híbrida desses mesmos lugares. Essa construção prevê novas organizações e planejamento de sua própria formação, que é recheada de conflitos e ressignificada constantemente, negando “as polaridades e fazendo-nos emergir como os outros de nós mesmos” (BHABHA, 1998, p. 69).

4.2 O Cefapro/MT na perspectiva de gestores

O Decreto nº 1.395/2008, que dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405/2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, em seu artigo 9º, define quem são os gestores:

I – a função de Diretor será ocupada por um profissional docente, efetivo da rede pública estadual, com pós-graduação em educação, escolhido através de processo seletivo fixado em portaria da Seduc e designado para a função pelo período de 02 (dois) anos, podendo ser renovado por igual período, após aprovação em avaliação de desempenho; II – a função do Coordenador de Formação Continuada será ocupada por um profissional docente efetivo da rede pública, com pós-graduação em educação, escolhido através de processo seletivo fixado em portaria da Seduc e designado para a função pelo período de 02 (dois) anos, podendo ser renovado por igual período, após aprovação em avaliação de desempenho (MATO GROSSO, 2008).

Cada um dos 15 (quinze) polos de Cefapro/MT possui um Diretor, um Coordenador de Formação Continuada e um Secretário³⁸, totalizando 45 gestores.

³⁸ A opção em não entrevistar Secretários se deu pelo entendimento de que o acompanhamento do trabalho pedagógico, que é o que nos interessa nesse estudo, é função do diretor e coordenador de formação continuada de cada polo de Cefapro/MT.

Dentre os gestores, entrevistei apenas coordenadores e diretores, num total de 08 (oito) profissionais dos polos de Cuiabá, Rondonópolis, Juína, Alta Floresta e Barra do Garças. Para manter o sigilo dos entrevistados, os polos serão referendados com as iniciais CF1, CF2, CF3,..., seguida de G1 ou G2, de acordo com os entrevistados. Considero importante lembrar que a ordem numérica é meramente simbólica e não hierárquica.

Nas entrevistas com os gestores (diretores e coordenadores) busquei informações sobre questões relativas à sua formação, função do Cefapro/MT, formação dos professores-formadores/gestores e concepção de formação continuada. Constatei que este conjunto de profissionais tem formação variada (pedagogia, letras, geografia, biologia). Apenas um possui titulação em nível de mestrado, os demais são especialistas, porém nenhum na área de gestão. Todos possuem experiência de gestão escolar anterior, com tempos de serviço entre 8 (oito) e 33 (trinta e três) anos, sendo a maioria (06) com mais de 20 (vinte) anos de serviço no magistério. De forma geral, a motivação para a entrada no Centro de Formação foi por já terem outras experiências com gestão escolar.

No que se refere à função do Cefapro/MT os gestores, assim como os professores-formadores, demonstraram entender que o trabalho que realizam é importante e têm consciência de que atuam numa faixa de fronteira (BHABHA, 1998) entre as políticas educacionais do estado e as demandas das escolas.

Em primeiro lugar, muito importante, a questão do Cefapro, enquanto preparador de professor, a questão da formação é importantíssima essa questão da função do Cefapro, em estar ajudando os professores em suas formações. E principalmente na formação contínua, porque até a alguns anos atrás, era assim... formações pontuais, projetos que vinham do MEC. Então hoje eu vejo assim o Cefapro de uma importância muito grande nessa questão da formação continuada, desse acompanhamento aos professores e também administrativo hoje que é essencial. Então essa função de Cefapro enquanto formação continuada é essencial, apesar que ta faltando muito ainda né... porque em primeiro lugar o próprio quadro do Cefapro, que hoje ainda se torna escasso... a gente não tem formador em todas as áreas, mas eu vejo a importância muito grande nesse papel (CF3G2)

Hoje o Cefapro praticamente incumbe-se da disseminação das políticas educacionais do Estado de Mato Grosso, tendo como foco central a formação continuada no âmbito das escolas por meio do Projeto Sala de educador (CF6G1).

Hoje além de buscar essa questão de Centro de Excelência, de entender essa importância na disseminação das políticas educacionais do estado, a importância que nós temos de assessorar, de acompanhar todo esse processo pedagógico das instituições, de ta dentro da escola, das bases,

discutindo o processo educacional como um todo. Então a gente já se entende como essa instituição formadora, responsável por esse processo de formação na rede. Essa rede cada vez mais, ela se amplia. Então nós estamos tentando... a partir de trabalhos parceiros, nós estamos tentando algumas ações nossas, específicas. Nós estamos realizando também todo aquele trabalho que vem por meio de programas do Ministério da Educação. Então são vários e vamos caminhando nesse intuito de se fortalecer como uma instituição formadora (CF4G1)

Bom... a função do Cefapro é acompanhar a formação continuada dos professores e dos outros profissionais da escola, mas esse acompanhar envolve muito mais do simplesmente ir a escola e procurar fazer acontecer juntamente com os profissionais. Porque, antes disso tem toda a instituição do que seja formação continuada [...] mas, pra isso ser de fato institucionalizado a gente enfrenta barreiras cotidianas ruins (CF5G2).

As falas acima evidenciam muitos limites para a atuação do Cefapro/MT como instância responsável pela política de formação continuada dos profissionais da educação do Estado de Mato Grosso, evidenciando o espaço de *fronteira* que marca a atuação do mesmo, passeando entre os limites das demandas instituídas pelas políticas de Estado e a autonomia das escolas, que marca seu processo histórico.

O trabalho fronteiriço exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuun* de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, reconfigurando-o como um “entre-lugar” contingente que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 1998, p. 27).

No caso do Cefapro/MT, os limites começam pela escassez de professores-formadores atuantes nos polos. Na atualidade, como já citado anteriormente, não existe nenhum polo que tenha seu quadro completo de professores-formadores. Essa escassez foi retratada pelos constantes editais seletivos para professores-formadores sem preencher as vagas (2009 e 2010). De acordo com dados da Seduc/MT (2011), apenas dois polos têm suas vagas preenchidas na área das ciências da natureza (química, física e biologia), sendo que cinco deles não possui professor-formador nesta área.

Outro problema retratado nas falas dos gestores diz respeito à rotatividade dos professores-formadores.

Nós temos sim rotatividade, mas não por questões internas, mas por questões externas. No último concurso, por exemplo, teve gente que teve que sair por assumir a segunda cadeira, porque o estágio probatório não poderia mais ser cumprido no Cefapro, então muitos professores preferiram assumir a segunda cadeira do que ficar no Cefapro, porque financeiramente

compensava para ele [...] tem a questão da pós-graduação: mestrados, doutorados... quer queira, quer não as portas se abrem para isso, tem muita gente saindo para mestrado, doutorado. Então, por exemplo, em 2009 eu tinha um quadro de 51 formadores, hoje eu tenho 27, quase metade. [...] A rotatividade se dá por conta disso, mas geralmente quem vem para o Cefapro só vai por conta disso (externo), se ele passar na UFMT, porque abre muitas portas, participação em congressos, seminários... (CF1G1).

Temos rotatividade. Nós temos poucos formadores que estão aqui desde quando eu entrei. Acredito que uns 3 formadores, o restante são novos, né... a secretária não, a secretaria é desde quando foi criado o Cefapro, isso é bom porque ela entende tudo. Conhece todo o histórico dos Cefapro, mas formador, nós temos vários novos, depois do teste seletivo de 2009, muitos saíram o ano passado e estão vindo outros, não que entrou novo, mas que ta vindo de outro Cefapro, mas continuamos desfalcados... porque muitos saíram para assumir outro concurso (CF1G2).

Há rotatividade, por isso também o quadro do Cefapro, hoje ainda se torna escasso... a gente não tem formador em todas as áreas (CF3G2).

A rotatividade de formadores nos impedem, muitas vezes, de ultrapassar alguns obstáculos, e a ação do Cefapro deixa de ser fecunda, duradoura, pois o Cefapro precisa ter os seus próprios pilares de formação continuada (CF4G1).

A rotatividade de professores-formadores, além das questões pessoais envolvidas, ocorre, por não haver nenhum incentivo financeiro, nem profissional (no campo da formação), além de se exigir desse profissional, novas responsabilidades e saberes. Essas questões se transformam em obstáculos pessoais para que o professor se inscreva nos processos seletivos de ingresso no Cefapro/MT. Por exemplo, no polo onde atuo como professora-formadora, no último seletivo (2010), não houve nenhuma inscrição para a área das ciências da natureza, apesar de existirem duas vagas (química e física). Esse aspecto também reflete a escassez de professores nessa área, já referendada anteriormente. Atualmente, no município onde atuo como professora-formadora (Diamantino/MT), sou a única professora efetiva do estado, na área das ciências da natureza (biologia), não existe nenhum professor de química e física, efetivo na rede pública estadual local.

A falta de políticas governamentais para a formação dos profissionais que atuam no Cefapro/MT, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*, também foi apontada como um aspecto que limita a atuação dos professores-formadores e gestores. Além de não existir um processo formativo sistematizado, estes encontram dificuldades para a realização de cursos de mestrados e/ou doutorados, pois esta formação tem se caracterizado como uma busca individualizada dos profissionais que atuam no referido Centro de Formação. Essa realidade é expressa na própria

formação dos gestores e professores-formadores. Segundo dados da Seduc/MT (2011), nos 15 (quinze) polos de Cefapro/MT, apenas dois gestores possuem mestrado (um diretor e um coordenador), nenhum com nível de doutorado. No que se refere aos professores-formadores da área das ciências da natureza o número de mestres sobe um pouco (cinco), porém todos fizeram mestrado antes de ingressar no Cefapro/MT e/ou por iniciativa individual, como é o meu caso. Dos 05 (cinco) formadores que possuem mestrado, apenas 02 (dois) é na área de educação e dois são mestrandos, incluindo eu e mais um professor-formador de física, que está cursando um mestrado profissionalizante em ensino de física. Nenhum professor-formador da área das ciências da natureza possui doutorado.

Na opinião dos gestores do Cefapro/MT, a formação continuada é uma necessidade tanto para a escola como para os profissionais que atuam no centro de formação, incluindo os próprios gestores.

[...] Então eu vejo a formação continuada como essencial no dia-a-dia para o Cefapro, tanto quanto pra os professores das escolas (CF3G2).

Formação continuada é a procura da melhoria cotidiana do nosso trabalho, existem em todas as profissões, deve existir em todas as profissões, mas, na formação do professor ela é evidente, deve ser evidente, porque o trabalho do professor, como é a construção da própria sociedade, ela deve ser revista no cotidiano mesmo. Deve ser melhorado no cotidiano, acho que é mais evidente do que nas outras profissões, isso que eu quero dizer. A necessidade da formação continuada, então, essa melhoria ta relacionada com planejamento, e, sobretudo com a revisão metodológica, que é uma coisa que a gente ainda ta muito em transição, não só em nosso país, mas no mundo. Mas enfim, uma coisa muito possível, muito plausível de acontecer no dia-a-dia, falta mais vontade política, falta mais condições (CF5G2).

Penso que formação continuada é toda e qualquer participação que a pessoa venha se envolver e participar, pois o saber esta em tudo e em qualquer lugar ao mesmo tempo. A formação continuada é um processo ininterrupto e sem volta que leva a pessoa por interesses diversos, buscar esta ou aquela forma de se preparar para a vida cotidianamente (CF6G1).

Pra mim eu vejo a formação continuada como uma preparação maior dos professores enquanto efetivo, assim é aquele trabalho continuo. Então a formação continuada para mim eu vejo um crescimento profissional daquela ação que o professor tem que desenvolver em sala de aula e para os formadores também (CF3G2).

Eu penso que a formação hoje, ela veio pra garantir qualidade, dar sustentação a educação. A formação continuada vem pra subsidiar o professor nesse processo de busca, de conhecimento, pra que a gente entenda e se entenda ensinando melhor e mais, garantindo a aprendizagem dos nossos alunos (CF4G1).

Nas falas destacadas anteriormente há evidências da centralidade da formação continuada nas questões profissionais, o que mostra uma tendência de obliterar um aspecto importante da profissionalização: a dimensão pessoal que é essencial para a composição das outras dimensões humanas.

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1995, p.25).

A dimensão pessoal muitas vezes é esquecida nos processos de formação continuada, o que prejudica o andamento da formação. Essa dimensão também é referendada por Candau (1996) no modelo que chama de contemporâneo³⁹, que tem a escola como lócus de formação, partindo da valorização do saber docente, além da consideração do ciclo de vida profissional e pessoal dos professores.

Nas falas dos gestores entrevistados também é referendada a dimensão institucional, que diz que a instituição evolui com a formação de seus membros, como pode ser observado nas falas abaixo:

Olha... primeiro a gente tem que entender um pouco a história do Cefapro. É uma coisa meio sui generis no país. A gente, o Cefapro não existe nesses moldes em praticamente nenhum estado. Isso é muito novo, a gente não se espelhou, não tinha em quem se espelhar. As coisas foram criadas por nós mesmos, então os problemas e as soluções nós quem criamos. E aí essa é uma situação meio complicada pra nós, principalmente pra quem vai trabalhar com formação continuada e não tinha formação nenhuma para isso. Não tinha formação nenhuma para isso e aí foi muito complicado.[...]. A formação continuada, ela precisa avançar muito tanto do lado dos formadores, dos nossos formadores, quanto do entendimento do lado dos professores, funcionários da educação que estão aí, mas nós já percorremos um bom caminho (CF1G2).

Mudou bastante, porque antes eu vejo que as formações eram cursos, cursos pontuais que eram planejados e desenvolvidos aqui no Cefapro, pra alguns, porque a maioria não participava [...]. Hoje é formação continuada a partir das necessidades da escola, do diagnóstico da escola, a escola

³⁹ Esse modelo considera a escola como local de construção, (des)construção e (re)construção, considerando os professores sujeitos de sua formação. A valorização do saber docente é o início do processo formativo, que deve partir desses mesmos conhecimentos, capitalizando suas experiências. Esse modelo centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores, que possui cinco etapas: 1) a entrada na carreira, etapa de sobrevivência e descoberta; 2) a fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança; 3) a fase da diversificação, momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais; 4) o momento da serenidade – distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações e finalmente, atinge-se um momento de 5) desinvestimento e recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional (CANDAU, 1996, p. 149).

precisa disso, então vamos lá, vamos acompanhar, vamos orientar, vamos intervir. E o Sala de Educador, que é formação continuada lá na escola, pra mim foi a melhor coisa, com todo esse tempo de escola que eu tenho, eu nunca vi isso acontecer. Só que ainda falta muito...(CF1G1)

Até há alguns anos atrás, era assim: formações pontuais, projetos que vinham do MEC. Hoje eu vejo assim: o Cefapro de uma importância muito grande nessa questão da formação continuada, desse acompanhamento aos professores e também administrativo, que hoje que é essencial, então essa função de Cefapro enquanto formação continuada é essencial, apesar que ta faltando muito ainda né... (CF3G1).

A visão referendada acima, pelos gestores, é de extrema importância, já que não se tinha um *modelo* a ser seguido, foi e é uma construção singular. Essa construção reitera a ideia de que construir e mudar práticas vai além da incorporação de *modelos*. Significa reconhecer fragilidades e limites nas próprias práticas. Mudar a prática significa empreender mudanças estruturais e organizacionais na instituição, o que leva a enfrentamentos, conflitos, desgastes e frustrações individuais e coletivas; por isso é tão difícil. As transformações das práticas pedagógicas, seja dos gestores e/ou professores-formadores, são geradas pelo compromisso profissional dos mesmos em planejar, em buscar novos caminhos. Sendo assim,

o compromisso de sujeitos formadores com o planejamento de uma ação 'ajustada' aos sujeitos que participam dos grupos de formação é algo que, da perspectiva aqui colocada, inevitavelmente gera conhecimento. Porque planejar o trabalho com o propósito e o desejo de responder as necessidades que se sabe ou se supõe dos grupos de profissionais é, ao mesmo tempo, um exercício necessário e consequente de antecipar possibilidades e uma intervenção do profissional, que constrói um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, de sua própria teoria sobre o trabalho que realiza (SOLIGO & PRADO, 2008, p. 25).

A construção coletiva gerada pelos sujeitos-formadores durante seu percurso de formação e planejamento de seu trabalho constrói um conhecimento sobre como lidar com a prática profissional

sobre como tratar as perguntas provocadas pelo cotidiano, sobre como buscar embasamento para as reflexões, sobre como organizar os registros do trabalho e das reflexões, sobre como viabilizar a socialização do que se julga mais relevante para outros profissionais, sobre como ser autor e protagonista do próprio projeto de formação permanente (SOLIGO & PRADO, 2008, p.26).

Outra questão evidenciada foi a transformação da prática de formação continuada nos polos de Cefapro/MT, como já citado no capítulo 2, pois anteriormente as práticas dos professores-formadores eram pautadas por cursos pontuais a serem realizados nos próprios polos do Centro de Formação. Nesse sentido entende-se que

as modalidades de formação que tem lugar em outros espaços que não a escola – no âmbito das secretarias de educação, das universidades e demais instituições, inclusive no âmbito privado, das escolhas pessoais relacionadas às modalidades de autoformação – são importantes e necessárias. Mas não há como negar que, em se tratando dos educadores, os processos de formação centrados na escola, quando de fato acontecem como tal, tem uma potencialidade ímpar (SOLIGO & PRADO op. cit., p.47),

A responsabilização pela autoformação é também reiterada quando se fala do professor-formador e/ou gestor, que como já referendado, traz um processo de desenvolvimento autônomo e, ao mesmo tempo, evidencia princípios da visão efficientista, incluído as “tecnologias políticas da reforma da educação” (BALL, 2002, p. 5), uma vez que essas tecnologias não mudam apenas o que nós fazemos, muda também nossa identidade. Ignorando-se a rede de relações em que estão envolvidos os problemas educacionais.

As funções destes profissionais (gestores e professores-formadores) foram elencadas no Decreto 1.395/2008, as quais enfatizam o trabalho fronteiro, que os mesmos necessitam desenvolver, já que suas ações se fundamentam tanto na divulgação/implementação de políticas de caráter nacional ou estadual como na mediação de políticas formuladas no contexto da escola. Para a concretização das ações de formação continuada pelo Cefapro/MT, a figura do professor-formador é de extrema importância, levando em conta que este é o elo maior entre a instituição e a escola. Em relação à função dos professores-formadores, os gestores opinaram:

A função do formador no Cefapro é uma função essencial, mas se torna muitas vezes complicado pra ele. Porque a função dele é disseminar uma política de estado, de formação continuada, porque nós trabalhamos de acordo com a política do estado, e este deve estar preparado. O formador, ele tem que estar preparado pra poder dar respostas aos professores, de acordo com as suas necessidades, em todas as áreas do conhecimento. Então a função do formador não é fácil porque ele não pode ir na escola ou atender o professor e dizer eu acho. Ele nunca pode falar pro professor eu acho. Ele tem que mostrar para o professor: olha... não é dizer assim que você vai fazer, mas é chegar e dizer pra ele... ohhh o caminho é esse. E dizer isso com certeza. Então a função do formador no Cefapro, não é uma

função fácil. É uma função maravilhosa, mas não é fácil. O formador precisa estar muito bem preparado, por isso que eu volto na pergunta que você me fez antes, precisa existir uma política de formação para os formadores do Cefapro (CF3G2).

Olha não falamos nem sobre o Decreto, que se você for olhar todas as atribuições do formador, são amplas, mas eu acho que assim... Se hoje a pessoa que está como formador, tem que ser aquela pessoa que sirva como suporte pra escola. Seria assim, como se fosse um anexo educativo, aonde o professor da escola pudesse ter um subsídio para ajudá-lo nas suas práticas diárias (CF3G1).

O formador é um grande aliado da escola. Hoje não é mais o fiscal que vai lá pra denunciar se o processo ta bom ou não ta bom. A gente até evita essa questão do bom e do ruim. Todos nós estamos melhorando e desenvolvendo, então tem que começar por aí. O nosso formador é um profissional, que se dispõe a ler, conhecer o que precisa conhecer pra poder trabalhar. Não dá pra trabalhar com o que não conhece e, é... aquele profissional que tem condições de orientar, que tem condições de estar junto com a escola mediando o processo. Então hoje esse profissional dentro da escola é muito importante (CF4G1).

Bom, a função do formador seria acompanhar, orientar, é... planejar junto, ser parceiro, colaborar com a escola, eu vejo que a função é essa. [...] Então a função é trabalhar mesmo, orientar, planejar e desenvolver formação para fortalecer a prática profissional. Porque esse é o objetivo e a gente não pode se perder dele (CF1G1).

Das mais importantes, ele é imprescindível. Existem... primeiro tinha que quebrar aquele gelo de que o Cefapro estava indo lá como agente fiscalizador. E lá vem a Seduc... Lá vem o Cefapro... nem a assessoria vai mais assim, com esse olhar tão... Pois quando chegava alguém do Cefapro parecia que a Seduc estava em peso lá. Teria que quebrar esse gelo. Dependendo da ação do formador isso era quebrado mais rapidamente ou não, então o formador nesse aspecto foi muito importante, com tranquilidade, passa para a escola que a gente estava ali como parceria e com uma função estritamente formativa (CF1G2).

A função do formador é de ter um conhecimento amplo das escolas que acompanha, tanto as da sede, quanto as dos outros municípios do polo, ter um conhecimento amplo e profundo dessas escolas, que cada escola é uma. A gente sabe disso, por isso é importante a gente institucionalizar a política. Mas então ele tem que ter esse conhecimento pra ele poder, de fato, mesmo não sendo um membro da escola, um profissional daquela escola, que ele possa se diluir no grupo da escola em certos momentos, principalmente no Sala de Educador, da formação continuada e possa intervir de forma, assim, de quem ta vendo um pouco mais de longe, de quem vê o todo, mas também de quem ta ali, inserido naquele contexto, de quem tem leituras, idéias que possam vir contribuir especificamente com os problemas enfrentados ali na sala de aula, que os professores denunciam na Sala de Educador, eu acho que é isso, o papel de anunciar, talvez as possibilidades de melhoria (CF5G2).

O formador deve ter a função de instigar a escola, de contribuir, de participar das ações das escolas, ações reflexivas, formativas, ele também tem que ter autoformação. Ele precisa, uma vez que ele optou em ser formador, de ter sua autoformação, de formação de um grupo de estudo do Cefapro, de investigação própria, e ajudar a escola a superar suas dificuldades, através dos diagnósticos, das buscas, do trabalho coletivo. Fazer interferências também o formador precisa (CF5G1).

Todos os gestores entrevistados afirmam a importância do papel do professor-formador. Também ressaltam a diversidade de suas funções quando dizem que os professores-formadores têm a função de *“disseminar uma política de estado, de formação continuada, porque nós trabalhamos de acordo com a política do estado”*, mas que este deve *“estar preparado pra poder dar respostas aos professores, de acordo com as suas necessidades”*. Essas afirmações reforçam ou evidenciam a ação dos professores-formadores nos limites da fronteira entre as demandas da escola e do poder público, que regulamenta uma *“negociação daqueles espaços que estão continuamente, contingencialmente, se abrindo e retraçando as fronteiras”* (BHABHA, 1998, p.301).

Outra questão destacada pelos gestores é a que venho enfatizando desde o início das discussões: a necessidade de definição de uma política efetiva de formação do professor-formador. Considero que esta política já existe, no entanto, ela precisa ser mais explícita, mais sistematizada e mais concreta. Todos os gestores destacam que os professores-formadores são imprescindíveis no processo de concretização de uma política de formação continuada para os profissionais da educação básica. Isto explica porque eles enfatizam a importância de um professor-formador com capacidade de argumentação teórica para a orientação das práticas cotidianas, seja nas escolas, seja no Centro de Formação, pois ambos os espaços devem se constituir como locus de formação, já que se localizam onde os limites se confundem, tornando-se parte um do outro. Nesse sentido os gestores destacam:

Olha... nós estamos em busca dessa formação, percebemos que a equipe da Superintendência de Formação, esse ano, começou a pensar nisso, dos dois anos que estou aqui, faltava formação para o formador, a falta de direcionamento, a falta de uma política, realmente, que deixasse ele fazer o trabalho dele. Nós percebemos agora que a Seduc mais a Sufp, começou a fazer esse trabalho, trabalho assim, de valorizar o formador, fazer com que o formador traga a experiência dele, e através das experiências do centro ele possa formular uma política de formação continuada para o estado. Então, penso que o caminho seja esse, a construção dessa política através do próprio centro de formação, da troca de experiências entre eles (CF3G1)

Os professores-formadores estão precisando de uma formação que foque, que é o que eu to falando mesmo, o negócio é o foco, acho que eles estão precisando disso, tão sentindo falta disso, estão solicitando isso. Nós gestores já tivemos uma formação recentemente que foi mais focado, que a gente sentiu um trabalho bem melhor do que vinha sendo feito com a gente, então também promete, acho que a partir disso a gente pode melhorar as nossas... inclusive as nossas relações no Cefapro, a unidade das ações,

acho que tudo isso, a partir dessas últimas formações acho que tá tendo mais esse foco, acho que tá unificando esse trabalho que é importante pra gente. (CF5G2)

Entendemos formação continuada como um processo contínuo e ininterrupto, estamos no caminho certo, mas penso que não praticamos aquilo que defendemos, pois não há ainda [...] uma política de formação continuada para os próprios formadores responsáveis pela formação continuada de outros. (CF1G1).

As falas acima indicam que os gestores acreditam que a formação do professor-formador seja brevemente reestruturada pela Seduc/MT. Entretanto a tendência em atribuir aos profissionais da educação a responsabilidade sobre a própria formação foi observada também na fala dos gestores. Há reclamações quanto à falta de foco dessas formações, o que não atinge as especificidades das áreas de atuação de cada professor-formador. Fato este também reivindicado pelos professores-formadores.

Com base na minha experiência de professora-formadora, reitero que a formação do professor-formador necessita ser mais aprofundada e sistematizada. Nesse sentido, defendo que o Cefapro/MT precisa ser um espaço de formação continuada, ou seja, um espaço de estudo, de reflexões, de pesquisa e de produção de conhecimentos sobre as políticas educacionais gestadas no contexto de influência, no contexto de produção de texto e no contexto da prática (que inclui as escolas e o próprio Cefapro/MT). Nessa perspectiva a autoformação é concebida como uma prática necessária para o processo de profissionalização, porém não suficiente.

É imperativo destacar que a autoformação é concebida aqui não na perspectiva da performatividade analisada por Ball (2002, 2004). Este autor amalha argumentos para evidenciar que a reconfiguração do modo de produção capitalista tem induzido à instauração de uma cultura referenciada nos princípios da *performance profissional*, que se rende aos valores do mercado, onde “o desempenho (dos sujeitos individuais ou de instituições) servem de medidas de produtividade e rendimento” (BALL, 2002, p. 4). Trata-se de uma cultura que valoriza a competitividade e

que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais “que vinculam a organização e o desempenho das escolas a

seus ambientes institucionais” (...) por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade. (BALL, 2004, 1107)

Defendo a concepção de autoformação concebida como esforço de compreensão da própria prática, o que exige reconhecer que a formação se dá na relação com o Outro. O Outro é concebido aqui como autores de textos científicos e textos oficiais, gestores, professores e com os pares que atuam no Cefapro/MT. Nesse sentido, reitero a opinião de Manoel de Barros (2010) quando diz que “sabedoria pode ser que seja ser mais estudado em gente do que em livros”.

Em suma, entendo que a política de formação do professor-formador é uma construção coletiva que requer envolvimento da Superintendência de Formação (Seduc/MT), da Coordenação dos polos de Cefapro/MT, das escolas e da Instituições de Educação Superior, em especial daquelas que desenvolvem programas de pós-graduação na área de formação de professores. Considero que tal política já existe, porém, dados deste estudo indicam que ela precisa ser mais sistemática e efetiva. Esta necessidade foi revelada também por professores que atuam na escola, conforme está descrito no tópico apresentado a seguir.

4.3 O Cefapro/MT na perspectiva de professores da área das ciências da natureza que atuam na rede pública estadual

Para compreender a atuação de professores-formadores da área das ciências da natureza no contexto do Cefapro/MT, julguei necessário investigar a opinião de professores que atuam em escolas da rede pública estadual. Nesse sentido, realizei entrevistas com 21 professores que integram o quadro de docentes de escolas vinculadas aos seguintes polos: Barra do Garças, Alta Floresta, Sinop e Rondonópolis. Seguindo a mesma perspectiva de sigilo do professor entrevistado, os polos foram identificados como CF2, CF3, CF4 e CF5. Os professores foram identificados como CF2P1, CF2P2... CF3P1, CF3P2... e assim sucessivamente. Reafirmo que a numeração, tanto do centro de formação, como dos professores é apenas de ordem simbólica, não hierárquica.

As questões abordadas nas entrevistas com os professores que atuam na rede estadual de ensino, na área das ciências da natureza (química, física e biologia) foram referentes à formação profissional, ao funcionamento do projeto Sala

de Educador na escola, à concepção de formação continuada e à atuação do Cefapro/MT na formação de professores de ciências. Todas as entrevistas foram realizadas no mês de julho de 2011.

No que se refere à formação dos 21 professores entrevistados o quadro é o seguinte: 06 (seis) são licenciados em química, 10 (dez) em biologia, 03 (três) em matemática, mas que atuam na disciplina de física. Apenas 02 (dois) dos professores entrevistados são licenciados em física. Do total de professores entrevistados 02 (dois) são mestres, 04 (quatro) possuem especialização e os demais, 15 (quinze), possuem apenas a graduação. Do total 50% atuam em mais de uma disciplina na área das ciências da natureza. Este quadro é mais uma evidência da escassez de professores com formação compatível com a área de atuação profissional. Evidencia também processos de precarização do trabalho docente.

O tempo de serviço no magistério varia de 2 (dois) a 26 (vinte e seis anos), sendo que apenas 02 (dois) professores tem tempo de serviço superior a 20 (vinte) anos, 04 (quatro) entre 10 (dez) e 20 (vinte) anos, 02 (dois) entre 5 (cinco) e 10 (dez) anos e em sua maioria, 13 (treze), possuem tempo de serviço abaixo de 05 (cinco) anos de magistério. Vale ressaltar que apenas 50% do total de 21 (vinte e um) professores são efetivos nas escolas. Este fato é mais um indício de precarização do trabalho docente.

A escassez de professores-formadores que atuam na área das ciências da natureza, no Cefapro/MT foi relatada pelos docentes entrevistados neste estudo.

[...] não tem nem professor formado na área no Cefapro. Não tem professores-formadores na nossa área.. química, física... não existe professor aqui no município (CF3P8).

Então, na minha disciplina não tem ninguém formado no Cefapro em química. Então eu nunca tive uma formação do Cefapro que fosse especificamente para química, então eu não posso nem dizer muito (CF2P5).

Eu não vou saber responder por que, é bem raro eles (professores-formadores) virem pra cá... e nem tem professor formado na minha área no Cefapro (CF3P5).

No estudo sobre a opinião de professores sobre a atuação de professores-formadores da área das ciências da natureza envolvi 04 (quatro) polos do Cefapro/MT. Observei que em 03 (três) deles havia vagas para professores-formadores de química e/ou física e/ou biologia. Observei também que nas escolas onde as entrevistas foram realizadas todos os professores (cinco) tinham graduação em biologia, mas ministravam também as disciplinas química e física. Este fato pode ser devido à presença, naquela região, da oferta do curso de biologia por uma universidade pública.

Estes dados reiteram, portanto, o estudo de Ruiz, Ramos & Hingel (2007) que trata da escassez de professores da educação básica. Tal estudo revelou que o problema mais grave se dá no ensino de física e de química, conforme dados apresentados a seguir.

Tabela 1 - Percentual de docentes com formação específica, por disciplina

Disciplina	Docentes com Formação Específica
Língua Portuguesa	56%
Matemática	27%
Biologia	57%
Física	9%
Química	13%
Língua Estrangeira	29%
Educação Física	50%
Educação Artística	20%
História	31%
Geografia	26%

Fonte: Ruiz, Ramos e Hingel, 2007, p.17.

O referido relatório também aponta para um possível *apagão de professores* para o Ensino Médio. Este risco torna-se mais evidente quando se considera o número cada vez menor de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério. As causas desse desinteresse estão associadas aos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, à violência nas escolas e à ausência de uma perspectiva motivadora de formação continuada associada a um

plano de carreira atraente.

Conforme foi referido nos tópicos anteriores uma das frentes de atuação do Cefapro/MT e função primeira dos professores-formadores é o acompanhamento do projeto Sala de Educador nas escolas. Isso porque o foco das atenções nos processos de formação continuada estimulado pela Seduc/Cefapro/MT é a formação que tem o lócus da escola como espaço de formação. Nesse sentido, valorizam-se iniciativas que partam dos próprios profissionais e que sejam desenvolvidas em parceria com os mesmos. Vale ressaltar que todos os professores reconhecem a importância da formação continuada e destacam a relevância do projeto Sala de Educador nas escolas onde atuam. Alguns professores relacionam o citado projeto com momentos para realização de tarefas de tarefas burocráticas.

O “Sala de Educador” é um momento em que se observa se os formulários são preenchidos certinhos, se a gente executa as propostas que são feitas, elaboração de projeto, enfim, tudo que tiver na pauta apresentada pra gente no começo da reunião (CF5P3).

(...) A gente faz planejamento de aula, como que a gente pode estar aplicando avaliação para o ensino fundamental, porque eles não têm nota, é relatório (CF4P2).

Na opinião da maioria dos entrevistados o projeto sala do educador está relacionado com o fortalecimento da escola como lócus de formação continuada. Nessa perspectiva valoriza-se o trabalho coletivo, o debate sobre os problemas vivenciados na sala de aula e a troca de experiências.

Olha, é debatido, assim, vários temas que a gente coloca, às vezes, a gente expõe uma maneira diferenciada de trabalhar dentro de sala. Alguns dos dias quando a gente vê que a sala está com muita dificuldade, também, às vezes, é tirado um tempo para ver onde a gente pode mudar o jeito de trabalhar com a sala que ta dando mais trabalho, onde a gente ta vendo que os alunos estão meio dispersos; mas também vem muito tema assim, de como é a educação diferenciada, que é o que mais ta pegando hoje, que os alunos já tem informação de tudo, então tem que ser uma maneira diferenciada de estar prendendo a atenção deles no momento (CF5P1).

Assim, sempre tem reuniões sobre o aproveitamento dos alunos, coisas que a gente precisa fazer para poder ajudar esses alunos evoluírem melhor. A gente discute. Tem também palestra. Eu gosto muito dessas palestras (CF5P2).

É um projeto fundamental porque faz com que a gente fique integrada com o sistema político da educação. (...) é o que ta acontecendo agora no Sala de Educador, a gente ta aprendendo sobre isso... regimento escolar, PPP, política e educação... (CF2P1).

Bom, nós estamos assim no Sala de Educador, tentando fazer o possível pra melhorar o andamento das aulas, pra entender melhor nossos alunos, o porque das suas dificuldades (CF2P4).

Eu penso uma Sala de Educador como um espaço de estudo, mas, não é isso que eu vejo aqui. Então, eu penso que deveria ser uma de estudo específico e, ao mesmo tempo de estudo mais holístico. Um entendimento do que é ser professor, um entendimento da legislação (...). Os professores não estudam sobre seus direitos, seus deveres, a gente esbarra em burocracias internas, a gente passa muito tempo debatendo sobre essas coisas, geralmente não chega a lugar nenhum (CF3P6).

O Sala de Educador é o alicerce pra você se empenhar mais do que você já se empenha, porque nas formações que a gente vai aprender o jeito que você encaminha o seu aluno, qual o procedimento que você deve seguir, porque a gente trabalha com diversos tipos de alunos dentro de uma sala só, então você vai acabar descobrindo várias metodologias, vários jeitos de ensinar (CF3P4).

É discutido o que pode ser melhorado aqui na escola, formação de projeto para ser aplicado aqui na escola, enfim, ta sendo muito bom porque você pode expressar, contribuir com alguma coisa e ouvir experiências de outros professores para serem aplicados em suas aulas (CF4P5).

Olha, nós nos reunimos uma vez por semana, 4 horas por cada encontro, ai nós lemos textos, discutimos textos, ou, fazemos outra atividade relacionada ao assunto da educação, como o andamento ou como se desenvolver um bom trabalho em sala de aula, esse tipo de coisa (CF4P3).

A gente tem uma formação, a gente se reúne toda quarta feira, da uma até as quatro, e ai a gente vai debatendo assuntos que são importantes pra nossa formação, como a questão de ciclo (CF4P2).

As falas dos professores evidenciam que, nas escolas, o Projeto Sala de Educador funciona muito mais como Reunião Pedagógica do que como formação propriamente dita. Embora haja também falas relacionadas à formação como: “*nós lemos textos, discutimos textos, ou, fazemos outra atividade relacionada ao assunto da educação*”, ou ainda “*a gente vai debatendo assuntos que são importantes pra nossa formação*”. Também há falas referentes à formação de caráter metodológico, enfatizado em falas como: “*a gente expõe uma maneira diferenciada de trabalhar dentro de sala*” ou “*nas formações que a gente vai aprender o jeito que você encaminha o seu aluno*”. Nota-se que os professores consideram que a

formação não significa apenas aprender mais, inovar mais, mudar mais ou aquilo que se queira acrescentar aqui, mas pode ser uma arma crítica

contra práticas laborais, como por exemplo a hierarquia, o abuso de poder, a miséria econômica de muitos educadores, o sexismo, a xenofobia, a proletarianização, o individualismo, etc., e pode promover uma formação centrada no combate a práticas sociais como a exclusão, a segregação, o racismo, a intolerância, entre outros (IMBERNÓN, 2010, p. 46).

As ações das escolas no que se refere ao projeto Sala de Educador reiteram a ideia de que as políticas educacionais produzidas no contexto de influência e de produção de textos não resultam em processos de homogeneização de propostas educativas. Ainda que existam orientações gerais de caráter nacional, estadual ou municipal há sempre possibilidade de recontextualização, ressignificação e de recriação pelos sujeitos que atuam no contexto da prática. Há sempre processos de resistência de resiliência e de hibridismos que reconfiguram as políticas.

A análise da concepção de formação continuada manifestada pelos entrevistados indica que ela é entendida como um processo permanente, pois há necessidade de acompanhar a dinâmica de mundo que está em contínuas mudanças. Ela requer tanto a aprendizagem pessoal para o exercício da docência como a aprendizagem coletiva fundada no debate e na troca de experiências.

É um processo, pois a gente sempre está se atualizando. Assim como o mundo ta atualizando a gente também. Nossos alunos estão atualizando e a gente está aprendendo a se adaptar as mudanças dos alunos, da família. É um aprendizado que não para (CF2P2).

É não ficar parado. Formação continuada é mais suporte na parte técnica para o aprender como dar aula naquela questão, naquele tipo de assunto. Porém, abrange também a inter-relação entre os professores, abrange a relação que a gente deve ter com as outras áreas, com a escola, a coordenação, a diretoria, secretaria, zeladoria. É o como a gente pode envolver todo mundo na questão do educar (CF2P1).

Então a formação continuada é a troca de experiência, principalmente pra gente que está começando. Conversar com gente que tem mais experiência (CF2P3).

Seria algo que a gente disponibiliza tempo pra ta vendo melhorias, não somente pra sala de aula, mas também para o convívio aqui da escola (CF2P4).

Pra mim, formação continuada é você se atualizar não só na sua disciplina de atuação, mas, se atualizar no que está acontecendo no âmbito mundial em termos de educação. O que ta acontecendo na educação? O que ta mudando? O que ta dando certo? Quais são as pesquisas? Na minha disciplina eu acho que eu tenho que estar voltada sim, pra compreender o que os teóricos químicos estão dizendo, os orientadores estão dizendo sobre novas metodologias, sobre avaliação, sobre conteúdos, e, no âmbito

geral, eu acho que estudar formação continuada é compreender o que está acontecendo em termos mundiais na educação (CF3P8).

Então, a gente aqui dança conforme a música e eu acho a formação continuada mais ou menos assim, tem que ter, porque se o professor não tem uma ajuda dentro da escola, como que ele vai fazer? Como que ele vai dançar? Como que ele vai seguir esse ritmo entendeu? Então é um ritmo, um ritmo que você tem que seguir, e eu vejo a formação continuada, um ritmo que a gente tem que estar toda hora, todo instante seguindo, porque, você sozinho não consegue fazer, e, a escola é um todo, não tem como você trabalhar segmentado (CF3P4).

A formação continuada nada mais é do que a gente já faz no dia-a-dia, a gente pesquisa práticas novas, a gente troca experiências, a gente procura livros, a gente vai atrás de revistas, a gente participa dos simpósios que acontecem na nossa região quando ele apresenta práticas diversificadas (CF3P2).

É dar seqüência à aprendizagem, a gente aprender cada vez mais, conhecendo as necessidades das escolas e da onde a gente vive, no meio acadêmico (CF3P3).

Como o nome diz, é um estudo gradativo, diário, semanal, onde a gente ta se aperfeiçoando (CF3P7).

É continuar, é continuada, a palavra já diz, continuar estudando alguma coisa, um tema, você vai continuar, por exemplo, dentro da minha área (CF4P1).

Formação continuada pra mim é ajudar a gente na busca de melhorar a cada dia, porque a gente sempre tem que estar estudando, nós nunca paramos, se a gente parar, a gente mesmo que é atropelado por outros que estão sempre estudando, então, a gente tem que estar sempre estudando, procurando coisas novas (CF4P4).

Eu acho que a formação continuada é quando o professor tem chances de aprender mais, de como poder melhorar as suas aulas, suas práticas em sala de aula, trocar ideias com outros professores, formas de melhorar, de como passar aquele conteúdo (CF5P2).

É você estabelecer um vínculo de projetos e um vínculo à própria escola e aos colegas como um todo, de você dar continuidade, principalmente pra gente fazer projetos com a direção, coordenação, tudo junto, temas que a gente escolhe, por exemplo, tema do meio ambiente, vamos dar prosseguimento em todas as séries as séries seguintes com os professores vendo os projetos, até terminar pra que a gente possa começar outro e trabalhar uma coisa continuada. Eu penso que é assim, pelo menos aqui a gente faz (CF5P3).

A análise das concepções identificadas indica relações com a concepção de formação defendida por García (1999). Para este autor os processos formativos devem seguir determinados princípios e necessidades dentre as quais cito: reconhecimento da formação continuada como um processo permanente; integração da formação de professores aos processos de mudança, inovação e

desenvolvimento curricular; articulação entre os processos de formação de professores ao desenvolvimento organizacional da escola; integração teoria-prática. A análise indica também relações com a concepção de formação continuada defendida por Nóvoa (1995) que afirma que

formação deve ser concebida como uma das componentes da mudança em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interativa dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação centradas nas escolas (NÓVOA, 1995, p.28)

Esse processo tende a ser marcado pela dimensão coletiva de formação continuada e motiva o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. O intento é potencializar a autonomia contextualizada que possibilita a responsabilidade pessoal e a atuação na produção de políticas educativas. Este entendimento fica expresso no documento que apresenta as políticas de formação dos profissionais da educação de Mato Grosso.

(...) uma concepção de formação que possibilite a articulação do desenvolvimento pessoal com o profissional, compreendido como processos contínuos e ininterruptos, orientados pela concepção metodológica dialética que permite responder ao dinamismo da prática educativa e as contradições de seu contexto, orientando para a sua transformação (MATO GROSSO, 2010, p.15).

Ao investigar os processos de formação de professores na área das ciências da natureza identifiquei fragilidades, pois esta área tem recebido pouca atenção no contexto das políticas de formação defendidas pelo Cefapro/MT.

Não chega à área específica, às vezes, na maioria das vezes, é no geral, mas sempre acontece, assim, de ter uma palestra da nossa área mesmo (CF5P2).

Não, vai chegar ainda, não chegou na parte de estudo por área é agora, ta marcado só que ainda não chegou, por enquanto ta trabalhando o interdisciplinar com todas, mas já vai chegar no ponto de separar por áreas (CF5P1).

[...] As vezes, são questões burocráticas, que envolve mais questão pedagógica, questão de secretaria, ai não é tanto pra gente, e as vezes, alguns temas também que ajudam a gente tanto no individual quanto no coletivo (CF2P1).

Na área de física, química... parece que a gente não fala, na formação continuada, sobre isso. A gente ainda ta num processo de evolução, ta tentando buscar algumas soluções, mas pra falar da área específica a gente não tem formação continuada disso, da área específica não (CF2P5).

[...] É mais assim... não muito em relação da área da biologia, a área das ciências [...] eles chegam com relação ao contexto geral da educação (CF3P1).

É a formação nossa como professor, só que, nós não temos na área específica, sempre é no geral, específico não, aqui na nossa escola não tem reuniões por área, é só geral mesmo (CF4P4).

Geralmente não, eles (a gestão da escola) fazem um cronograma no inicio do ano e, por exemplo, eles pedem pra gente dar sugestões, só que a gente nunca tem trabalhado em cima do que a gente tem pedido, por exemplo, dentro da área mesmo. Aqui na escola não tem grupo por área não (CF4P1).

Não assim... até agora não me ajudou na minha área, especifico não, mas é a nível geral (CF4P2).

De modo geral, vamos dizer assim, é bem ampla a atuação do Sala de Educador, ano passado nós até discutimos áreas por áreas, alguns textos. Esse ano nós estamos só no geralão mesmo, a única coisa assim, é que tivemos um encontro voltado pra avaliação (CF4P3).

Os relatos indicam que, com raríssimas exceções, o projeto Sala de Educador é organizado de acordo com a área de conhecimento a partir do diálogo entre a escola e o professor-formador do Cefapro/MT.

Sim, ela (a área de ciências) é pontuada, todas as disciplinas indicam temas, mas, a gente não vê só a nossa área, a gente vê a área de todo mundo, ciências da natureza, humanas, todas as áreas de conhecimento indicam temas (CF3P3).

São reuniões por área de conhecimento, são quatro horas por semana que a gente ta se dedicando a planejamento, a discussões, às vezes a gente faz estudos. Houve um artigo que eu trouxe da revista educação, muito bom, que fala sobre a temática sala de aula, gestão, essa relação que geralmente é conflituosa, na minha opinião, e ai a gente começou a conversar e tal, mas não passou disso, então, também..é.. assim, uma pessoa como eu, que gosta de estudar, eu acho que a escola é o lugar que mais falta espaço pra estudo, a gente perde muito tempo com burocracia, a nossa reunião, a gente tem tanta demanda, a gente tem diário, a gente tem planejamento, a gente tem oficina, a gente tem aula cultural, é tanta demanda que falta tempo pro professor estar estudando (CF3P6).

Chega sim por área, discutimos com os professores atribuí, digamos assim, questões de avaliações, como que eles avaliam. Tem dias que o estudo é geral, tem dias que é pela área mesmo, têm dia que é o grupo todo, as duas formas (CF4P5).

Embora esses relatos façam referência à formação continuada na área das ciências da natureza, não obtive informações consistentes sobre tais iniciativas que parecem ser isoladas. Paradoxalmente, os dados indicam que essa área representa um dos graves problemas da educação de Mato Grosso, pois, no Estado, assim como em todo país, há carência de professores com formação compatível com a disciplina que ministram. O problema mostra-se mais grave no ensino de física e de química uma vez que estas disciplinas geralmente são ministradas por docentes graduados em outros cursos, especialmente em biologia. Neste estudo, a escassez de professores da área das ciências da natureza foi evidenciada também pelo baixo número de professores-formadores que nela atuam.

O problema da formação de professores da área das ciências da natureza mostra-se ainda mais complexo quando se considera que grande parte dos professores desta área (50% dos entrevistados) é contratada temporariamente (interinos). O contrato de professores interinos não prevê pagamento de hora-atividade.⁴⁰ Isso pode significar intensificação de trabalho docente para compensar as perdas salariais. Por conseguinte, os professores interinos enfrentam limitações para participar do projeto Sala de Educador e/ou outras atividades formativas realizadas no contexto da escola e/ou em outros espaços. Este fato compromete não apenas o processo de profissionalização do docente como também a qualidade do ensino.

No que se refere à opinião de professores de ciências sobre a atuação do Cefapro/MT nas escolas, alguns depoimentos indicam desconhecimento do papel desta instância administrativa da Seduc.

Bom... estou aqui há três anos e há um ano é que eu vim entender o que o Cefapro faz. Aqui na escola eu só vejo falar do Cefapro quando a coordenação fala pra gente (CF2P1).

⁴⁰ No estado de Mato Grosso é previsto na Lei da Carreira dos Profissionais da Educação Básica (Lopeb/MT), 1/3 de hora-atividade para o profissional efetivo, o que corresponde a 10 (dez) horas. Essas horas devem ser cumpridas na escola em que o professor atua e podem ser destinadas ao planejamento do professor, a construção de atividades para seus alunos, formação continuada, etc.

Eu acho ele [Cefapro] bastante distante da escola, bastante omissos também. Eu vim conhecer o Cefapro agora quando a [...] apareceu há cerca de dois meses (CF3P6).

Os depoimentos evidenciam também a falta de explicitação de qual é o papel do Cefapro/MT no contexto da política de formação de educadores proposta pela Seduc/MT. Para alguns o professor-formador realiza tarefas burocráticas relativas à gestão da escola e à execução de projetos programados previamente.

Eu vejo assim, que o Cefapro auxilia a coordenação e ajuda bastante o pessoal da merenda. Eu vejo auxiliando o pessoal da coordenação, da direção e bastante o pessoal da merenda. (CF2P2).

No momento que eu to vendo, é o acompanhamento de como os nossos projetos estão sendo executados, ele (formador) vem e acompanha, porque, as vezes, nem tem como, ele trazer muita coisa no momento que as vezes já tem aquela programação. Embora que, todas as vezes que ele trouxe, que ele falou alguma coisa, a gente acatou e entendeu também, ele faz parte também dessa rotatividade de ensino-aprendizagem (CF5P3).

Para Outros o professor-formador tem a função de acompanhar os projetos desenvolvidos no âmbito da escola, em especial o projeto Sala do Educador. Além disso, ele promove palestras e trocas de experiências.

É mais na formação mesmo, no acompanhamento do Sala de Educador (CF4P4).

Só o acompanhamento do Sala de Educador. Eles (Cefapro) deram cursos também, mas foi só pra área de matemática, matemática e português, parece... (CF4P3).

Eles (Cefapro) vem participar do Sala de Educador, cada quarta ta ai e é na Sala do Educador, que, por exemplo, tem as palestras, quando eles marcam alguma palestra diferente, também no Sala de Educador (CF4P1).

Olha... aqui já teve palestra mostrando experiências de como fazer projetos...(.) A gente já teve palestra mostrando experiência vivida com outra cultura, essas coisas assim (CF5P1).

Atuação do Cefapro? Eu não sei como é a divisão lá, mas me parece que cada professor é responsável por uma escola, então a [...] é responsável pelo Ceja, ela participa da reunião pedagógica que é o Sala do Professor. Como nós somos Ceja ela participa da nossa reunião de área também, que é na sexta de manhã, então, ela participa, ela opina, ela sugere, tem a participação dela sim, nesse ponto tem... mais esse ano, porque nos outros anos não tinha, tinha uma professora, mas, que aparecia esporadicamente. Esse ano sim, nós estamos tendo um acompanhamento do Cefapro, os outros anos nós não tivemos (CF3P5).

A opinião da maioria dos professores entrevistados é de que o Cefapro/MT dá poucas contribuições nos processos de formação continuada realizados na escola. As explicações para este fato foram relacionadas com diversos fatores: assunção da postura de observação e de controle ao invés da parceria; falta de compreensão da real função do Cefapro/MT; superficialidade das ações e fragilidade da formação do professor-formador.

Parece que eles vêm mais para assistir o que nós estamos fazendo do que contribuir com o que a gente tá fazendo. Eu vejo assim, não sei se é falta de preparo também, mas não tenho visto muitas contribuições pra enriquecer a nossa formação, parece que eles vêm só ver como é que tá o andamento, se nós estamos fazendo ou não. Não consegui entender ainda muito bem (CF2P5).

É... de vez em quando aparece alguém do Cefapro. Ontem apareceu a professora [...] do Cefapro, mas ela só observou. Participou da Sala do Educador como observadora, mas nada além disso. Eu não vejo utilidade nenhuma do Cefapro, a não ser como administrar alguma coisa. As ações são superficiais, sintéticas. Na minha opinião não serve pra nada, porque até agora eu não ganhei nada conhecendo o Cefapro (CF2P1).

Acho que o Cefapro, ele tem várias funções que se resume numa só, o acompanhamento... olhar, participar, colaborar com algumas coisas nas nossas reuniões, mas eu acho que se podia fazer mais (CF5P3).

O Cefapro, até então, está deixando a desejar, nós esperávamos mais. Ele deveria estar mais ligado com a gente. (...) Não está atendendo as nossas expectativas não (CF4P3).

Os depoimentos indicam que os professores-formadores buscam atender as demandas da escola sempre que são solicitados. Todavia, as solicitações não são muito frequentes porque os docentes que atuam na escola consideram que seus pares (os professores-formadores) têm pouca possibilidade de contribuir no processo formativo. Ademais, há outras possibilidades de formação, por exemplo, por meio das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)

Ah!... quando a gente pede ele [professor-formador] acompanha o Sala de Professor, ajuda o projeto. Quando pede uma formação eles vêm. Sempre que são solicitados eles tentam fazer o trabalho deles, mas há uma resistência muito grande por parte de alguns professores e isso não só aqui, mas a gente vê em outras escolas. Eu acho que, de repente, muitas vezes falta a gente ler mais a respeito da função do Cefapro (...). Quando a gente pede alguma coisa, eles tentam atender, mas, na maioria das vezes a gente não pede porque, querendo ou não, há certa resistência. As formações que vem pra nós, muitas vezes são formações fracas, a gente considera como coisas que a gente já sabe, então, não cresce grande coisa, embora, sempre digam que em tudo se cresce alguma coisa, muitas das formações das quais eu já participei [...] não me acrescentaram grande

coisa. Ai a gente, muitas vezes, não pede, muitas vezes porque a gente já tem acesso. É... na maioria da vezes, eu os vejo como profissionais que sabem do tanto que a gente. Eles não oferecem práticas novas (CF3P2).

Nós não pedimos nenhuma formação esse ano. Quando pede vem, mas, como a gente tem internet... Tem muita coisa a gente pega na internet ao invés da gente pedir uma formação. Nós mesmo vamos atrás, porque o que o Cefapro pode oferecer, a gente pode estar pegando na internet, experiências de outras pessoas... (CF5P2).

Ano passado eles tentaram ensinar pra gente técnicas de ensino. Então... tentaram passar isso pra gente, mas não funciona, não deu certo, porque alguns professores ficaram revoltados porque já haviam aprendido isso e são técnicas passadas, técnicas antigas. Até mesmo como mexer com a tecnologia... não foi ensinado pra gente, por exemplo, como usar um data show, certo... porque... o uso da informática, o computador, a internet... nas técnicas que ensinaram não se usava isso. Não vejo nenhuma utilidade, sinceridade sem nenhuma utilidade o Cefapro. Pra nós nunca teve nada a não ser aquela tentativa de tentar ensinar a gente em como dar aula, que foi uma afronta pra muitos professores (CF2P1).

Considero que os depoimentos apresentados anteriormente expressam aproximações e antagonismos entre os propósitos do Cefapro/MT e as demandas da escola pública. As aproximações referem-se ao entendimento de que o papel do centro de formação é potencializar os projetos educativos engendrados no contexto da prática na perspectiva de democratizar o acesso à escola assegurando a qualidade do ensino. Este intento foi explicitado no documento que expõe a política de formação dos profissionais da educação assumida pela Seduc/MT.

É desejo coletivo fortalecer os Cefapro como garantia, para os profissionais e para as escolas, de um espaço de discussão e reflexão sobre as ações que garantam a universalização, a qualidade de ensino e aprendizagem, inclusão, respeito e atendimento à diversidade social, étnica e cultural, e onde possam refletir sobre a repercussão social da sua profissão (MATO GROSSO, 2010, p. 23).

Nesse sentido, entende-se que o professor-formador deve assumir a postura de quem acompanha o trabalho pedagógico realizado pela escola não como um agente fiscalizar e regulador, mas sim como um parceiro que discute problemas vivenciados na escola e que busca soluções coletivas. Para tanto, o professor-formador “deve estar preparado para permitir que o Cefapro/MT seja um espaço de formação e atue como referência de apoio teórico-metodológico ao profissional que está na escola” (MATO GROSSO, 2010, p. 22). É necessário ter presente que o professor-formador

atua no contexto de uma prática intencional de ensino e aprendizagem, deve ter habilidade para não reduzir sua ação à questão didática ou às metodologias de estudos, mas sim, articulá-las à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre teoria-prática, conteúdo-forma (FERNANDES apud MATO GROSSO, 2010, p. 22).

Na condição de pesquisadora que investiga a atuação do Cefapro/MT e de professora-formadora devo reafirmar a importância dessa instância de formação continuada dos profissionais da educação. Isso porque ela foi *gestada* no contexto de uma escola pública que se dispôs a ser um espaço coletivo de produção de conhecimentos sobre o trabalho pedagógico. Esta perspectiva de formação tem sido defendida por pesquisadores da área, pelos próprios professores e também pelos gestores. Considero que os percalços do caminho estão relacionados com diversas razões, dentre quais destaco: a) falta de compreensão clara sobre o papel do Cefapro/MT na política de formação continuada dos profissionais da educação; b) adoção do modelo de formação pautado em prescrições para o ensino. Este tipo de formação mostra-se fadado ao fracasso porque, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39). c) o professor-formador é um profissional que saiu da escola e, de um modo geral, trás na *bagagem* somente a gama de conhecimentos e de experiências adquiridas anteriormente como professor de uma determinada área do conhecimento; d) os professores que estão na escola não reconhecem a competência dos seus pares como formadores, o que explica o emprego de expressões como *cefracos* e *cepróides* para caracterizar os atores do Cefapro/MT; e) o trabalho como professor-formador requer muitos conhecimentos bem como a capacidade de articular demandas diferenciadas ao mesmo tempo em que se levam em conta as especificidades do trabalho docente. A complexidade do trabalho do professor-formador fica expressa no seu perfil profissional que foi assim definido:

deve ter domínio da área do saber que orienta, domínio da área pedagógica, conhecimento das teorias de formação continuada, autonomia intelectual, social e moral e consciência da dimensão política da educação. Deve ainda ser reflexivo sobre sua prática, criativo para propor e recriar situações de aprendizagem, autodidata e comprometido com sua própria formação, acreditando na ação formadora e transformadora da educação. Por fim, deve envolver-se com as problemáticas educacionais, contribuindo na definição, divulgação e implantação das políticas públicas de formação, no contexto da educação pública brasileira (MATO GROSSO, 2010, p.22).

Considero que a atuação do professor-formador deve ser fundamentada na invenção criativa de sua própria experiência docente, pois assim ele é capaz de se colocar na condição do Outro que se mantêm na escola. Cabe à Seduc/MT como instituição gestora das políticas assegurar condições para que o professor-formador mantenha-se em permanente processo de formação continuada e atue não como regulador, mas sim, como potencializar de políticas de formação continuada engendradas no contexto da escola. Conforme observou Vicentini & Sadalla (2008) a formação sistematizada do professor-formador deve fazer parte de seu próprio trabalho. As IES têm papel preponderante neste trabalho, uma vez que elas potencializam o desenvolvimento de estudos e de pesquisa sobre o fenômeno educativo, objeto de atuação dos professores-formadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

Manoel de Barros

A formação continuada de professores está em evidência na política educacional brasileira e vem sendo tema de muitos debates teóricos, tornando-se reivindicação da sociedade e elemento de profissionalização. Quando se trata da área das ciências da natureza a demanda por formação continuada torna-se mais expressiva, pois, há carência de professores graduados nessa área, sobremaneira no ensino de física e de química.

Estudos que tratam da formação continuada de professores indicam que essa temática traz em si sentidos diversos, fato que pode ser observado na nomenclatura utilizada na literatura e em texto políticos (formação contínua, formação permanente, formação em serviço, etc.). Dessa forma, ela incorpora desde ações com base tecnicista até atividades mais reflexivas que motivam o exercício da autonomia docente.

Apesar de toda a ênfase dada às questões relativas à formação continuada de professores, na atualidade, os trabalhos ainda são parcos, principalmente quando se trata da área das ciências da natureza. Em se tratando de centros de ciências e/ou centros de formação a carência de estudo torna-se ainda mais notória.

No Brasil, os centros de ciências foram criados na década de 1960, no intuito de melhorar o ensino de ciências pela difusão de conhecimentos e de materiais didáticos sintonizados com as demandas da sociedade submetida a vertiginosos processos de transformação científica e tecnológica. Nesse contexto de mudanças a

formação inicial e continuada de professores de ciências tornou-se imperativa. Difundiram-se então modelos de formação continuada baseados na lógica tecnicista que dava ênfase às questões metodológicas, além de promover o deslocamento dos professores para espaços exteriores ao seu local de trabalho. Tais cursos buscavam para sanar os problemas da má qualidade da formação inicial, uma questão que perdura até hoje. As críticas ao modelo tecnicista de formação fizeram emergir propostas que apontavam a necessidade de reconhecer que a formação continuada é um processo complexo que requer envolvimento dos professores, pois este conhecem as demandas e são os maiores interessados na própria formação.

No Mato Grosso não foram criados Centros de Ciências, porém, surgiram outras iniciativas voltadas à formação continuada de professores. A iniciativa mais relevante foi a criação, em 1990, de um centro de formação (Cefam) no interior da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, situada no município de Rondonópolis/MT. O reconhecimento da importância dessa iniciativa explica porque ela foi assumida posteriormente como uma política do Estado para a formação continuada de todos os profissionais da educação básica.

Um dos aspectos que chama atenção nas análises sobre a atuação do Cefapro/MT são as mudanças na concepção de formação. Em 1990, no contexto da escola pública onde a proposta do Cefam foi elaborada defendia-se a formação fundada na reflexão coletiva sobre o trabalho pedagógico. Esta concepção requeria a articulação entre a escola, a Universidade (UFMT/CUR) e o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso. As propostas eram elaboradas e geridas pelos próprios docentes tendo como base os problemas que enfrentavam no cotidiano escolar. Tratava-se, portanto de uma concepção de formação próxima ao modelo construtivo referendado por Nóvoa (1995).

Com a incorporação da proposta do Centro de Formação pela Seduc/MT as ações foram assumidas como uma política de formação continuada que abrangesse toda a rede estadual de ensino. Por conseguinte, as propostas de formação continuada aproximaram-se do modelo estrutural descrito por Nóvoa (1995). Foram desenvolvidos então cursos e palestras gerenciadas pelo próprio Centro. As propostas eram centradas na transmissão de conhecimentos e informações de caráter instrutivo. Este tipo de prática está referenciado na racionalidade técnico-científica e tem sido severamente criticado por pesquisadores da área e por docentes que participam de processos formativos que assumem tal configuração.

Atualmente, as ações do Cefapro/MT estão articuladas com o projeto Sala de Educador, voltando-se para a formação de todos os profissionais da educação que atuam na escola. Esta iniciativa está relacionada com o entendimento de que a formação continuada não ocorre apenas no interior das IES que, de um modo geral, permanecem distante da realidade vivida pelos professores da educação básica. O projeto Sala do Educador articulação com as teorias que consideram a escola como locus de formação continuada e, portanto, como espaço de produção e de socialização de conhecimentos pedagógicos. Trata-se de uma proposta de formação continuada referenciada no modelo construtivo, referendado por Nóvoa (1995). A adoção deste modelo pode ser entendida como um retorno à concepção de formação defendida pelo grupo de educadores que elaborou a proposta do Cefam.

As análises derivadas das entrevistas com profissionais que atuam no Cefapro/MT (professores-formadores e gestores) indicam que esta instância de formação tem papel relevante no cenário educacional de Mato Grosso. Todavia, ela enfrenta muitos problemas dentre os quais a definição de ações mais efetivas no campo da formação continuada dos professores-formadores e dos docentes que atuam nas escolas de educação básica. No que diz respeito à formação de professores da área das ciências da natureza os problemas mostram-se ainda mais complexos, pois há carência de profissionais com formação compatível com o exercício da função educativa.

Em sua atuação, os professores-formadores suportam inúmeros imprevistos, dia após dia, enfrentam conflitos e oposições, visto que suas funções não são homogêneas, nem facilmente identificáveis. Levando em conta a complexidade das funções dos professores-formadores e do contexto em que eles atuam caracterizei o Cefapro/MT como um território de fronteira, um entre lugar que evidencia a não existência de limites precisos entre Estado (Seduc) e escola, entre o oficial e o não-oficial, entre concepção e execução de políticas educacionais. Entendo que a polarização entre o Estado (Seduc) e a escola é artificial e incoerente, pois a escola faz parte da rede pública de ensino e a Seduc só existe como instância articuladora das instituições educativas. Nesse sentido, considero que a identidade do professor-formador não é fixa, pois ele é, ao mesmo tempo, representante da Seduc e da escola. Trata-se então de uma identidade híbrida que requer transposição permanente entre espaços e funções.

Os desafios enfrentados pelos professores-formadores, em especial na relação com os docentes que atuam nas escolas, evidenciam a necessidade de revisão do papel que eles desempenham no contexto das atuais políticas educacionais. Faz-se necessário garantir tempo e condições adequadas para interação pedagógica com a escola, bem como para o desenvolvimento de estudos dentro do próprio Cefapro/MT e/ou em outros espaços de formação continuada. Nesse sentido considero necessário destacar a importância de projetos de formação que articulem ações promovidas pela Seduc/MT, pelo Cefapro/MT, pelas escolas de educação básica e pelas IES públicas de Mato Grosso. Tais ações precisam expressar uma política de formação continuada que incluam cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) bem como ações que potencializem o desenvolvimento de estudos, discussões e trocas de experiências entre diversos atores e diversos contextos.

Ao encerrar essa dissertação devo lembrar que a opção pelo objeto deste estudo está relacionada com minha atuação como professora-formadora no polo do Cefapro de Diamantino/MT. No início desse estudo eu acreditava que ele resultaria em algumas certezas que ajudariam na definição da minha identidade profissional e do caminho a ser seguido. Porém, os resultados das análises indicam que a identidade não é algo definido em função da explicitação do papel do professor e do papel do professor-formador, não é algo do tipo: “ou isto ou aquilo”. Sou ao mesmo tempo professora e professora-formadora. Minha formação se dá na interface com a formação de Outros num movimento de idas e vindas entre lugares e funções. Percebi que não há certezas, que não há um único caminho, mas muitos meandros que podem revelar surpresas. Percebi que as políticas engendradas em contextos externos à escola não são pacotes postos em práticas pelos professores de forma mecânica. Como observou Ball (1998), a política é um processo controvertido e cambiante, sempre em estado de devenir. A política constitui-se numa atividade complexa, marcada por antagonismos, embates, hibridismos, articulações e recontextualizações. Dessa forma, não faz sentido pensar no Cefapro/MT como uma instância voltada especialmente para a difusão de políticas, pois a função precípua dos professores-formadores é potencializar as propostas educativas formuladas no contexto da escola. Não é pertinente, também contrapor Estado e escola, professor-formador e docentes da educação básica, política oficial e política alternativa como

se fossem dinâmicas polares. É ainda menos profícuo considerar que tudo que é produzido fora da escola é autoritário da mesma forma que é incoerente pensar que tudo que é produzido pelo coletivo da escola é democrático.

Esses entendimentos resultantes deste estudo chamam atenção para a necessidade de, na condição de professora-formadora, incorporar as palavras de Manoel de Barros, notadamente quando ele afirma que “a maior riqueza do homem é a sua incompletude”. Como disse o poeta eu preciso ser Outros. Eu preciso aprender a transpor meus próprios limites. Só assim posso ser capaz de “transver” o mundo. Só assim, posso ser capaz de “transver” o Outro para compreender seus posicionamentos, suas resistências e resiliências em relação ao que proponho e ao que faço.

Por fim, recorro mais uma vez às palavras de Manoel de Barros (1990) para afirmar a importância da escrita desta dissertação, pois, “pelos meus textos sou mudado mais do que pelo meu existir”. Isso porque a escrita é um caminho tortuoso, é uma ação similar a de quem lava roupa no tanque. Escrever exige força para dar “porrada” nas palavras.

A espuma que restou no ralo vai ser boa para o começo. Depois é ir imitando os camaleões sendo pedra sendo lata sendo lesma. As palavras de nascer adubam-se de nós. Então no meio da coisa pode saltar uma clave ou um rato. Daí a gente tem que trabalhar. O horizonte fica longe de quem se vê. Um horizonte pardo como os curdos. Também faz parte desse processo desarrumar a cartilha. Seduz-me reaprender a errar a língua. Eis um ledo obcídio meu (Manoel de Barros, 1990, p. 32).

Espero que este estudo colabore também nas reflexões sobre as ações formativas do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, principalmente no que se refere à área das ciências da natureza.

REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** 2005, v. 13, n. 10 [citado: 07 Fevereiro 2010]. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-9542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1415-6954. Acesso em: 10/06/2010.

ALBINO, Maria da Glória Fernandes do Nascimento. **A prática interdisciplinar como estratégia de aprendizagem na formação continuada: uma experiência com professores da área de ciências da natureza.** Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Exatas e da Terra. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN: UFRN, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de *et al.* O trabalho do professor-formador. In: **Anais do VII Seminário Redestrado – nuevas regulaciones en América Latina.** Buenos Aires, 3, 4 y 5 de julio de 2008.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**, v. 1, n. 2, p. 105-131, Abril 1998.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116. Jul/Dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 02/03/2010.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 02, p. 3-23, 2002. Universidade do Minho. Braga, Portugal.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, Set./Dez. 2004, p. 1105-1126. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 02/05/2010.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, Jul./Dez. 2006. p. 10-32. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 05/03/2010.

BARROS, Manoel de **Gramática expositiva do chão.** São Paulo: Civilização Brasileira, 1990.

_____. **Matéria de poesia.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **Retrato de artista quando coisa.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

_____. **Poesia Completa.** São Paulo: Leya, 2010.

BERALDO, T. M. L.; OLIVEIRA, O. V. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, Maio/Agosto 2010. p. 113-132. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br>>. Acesso em: 10/11/2010.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4024/1961**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1961.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.962/1971**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Referenciais para a Formação de Professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.755/2009**, que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério de Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172/2001**, que estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. MEC/INEP, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinmopse.asp>>. Acesso em: 15/09/2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.014/2009**, que altera o artigo 61 da Lei 9394/1996 com a finalidade de discriminar as categorias que podem ser consideradas como profissionais da educação. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094/2007**, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 8035/2010**, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2011/2020). Brasília: MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1328/2011**, que institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do magistério da Educação Básica Pública. Brasília: MEC, 2011.

CANÁRIO, Rui. **Fazer da formação um projecto**: Mudar as Escolas ou os Centros de Formação? Universidade de Lisboa. V. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.institutoabaporu.com.br/.../fazer-da-formação-um-projeto.pdf>>. Acesso em: 08/11/2011.

CANDAU, V. M. F. Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M. R. *et al.* **Formação de professores - tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCAR, 1996.

CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 39-58, Maio/Ago. 2010. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a04n37.pdf>>. Acesso em: 21/12/2010.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. **A formação continuada de professores de ciências**: percepções a partir de uma experiência. Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0812T.pdf>>. Acesso em: 25/01/2012.

DEMAILLY-CHANTRAINE, Lise. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

DE ROSSI, Vera Lúcia Sabongi. Viajantes destemidos sem mapas precisos: professores-formadores. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes *et al.* (Orgs.) **Professor-Formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.79-99, Jul/Dez 2009.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A formação Continuada dos Professores em exercício nas escolas Públicas de Rondonópolis-MT**: uma investigação sobre as instâncias Formadoras. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006.

FEE – Fórum Estadual de Educação. **Resolução nº 001/09**, que institui o Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente de Mato Grosso. Cuiabá: FEE, 2009.

FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade** v. 23, n. 80. Campinas: Set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000009&script=sci_arttext&tlng=e>. Acesso em: 20/12/2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Em direção a uma política para a formação de professores. **Em Aberto**, Brasília, ano 12, n. 54, Abr./Jun. 1992. Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/801/720>>. Acesso em: 20/02/2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA; FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores:** uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Junho/2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos>>. Acesso em: 18/11/2011.

FUSARI, José Cerchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de Professores a Nível de 2º grau. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo (68), p. 70-80. Fevereiro/1989.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, Jan./Abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 01/02/2010.

GEBARA, Maria José Fontana. **A formação continuada de professores de Ciências:** contribuições de um curso de curta duração com tema geológico para uma prática de ensino interdisciplinar. Tese de Doutorado. Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5ª ed. 7ª impressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GOUVEIA, Mariley Simões Flória. **Cursos de ciências para professores de 1º grau:** elementos para uma política de formação continuada. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

HEPP, Izabel Cristina Uaska. **A formação continuada na escola:** Treinar para reproduzir ou formar para Transformar? Dissertação de Mestrado. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS: UFSM, 2008.

HUBERMAN, Michäel. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Vidas de Professores.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** São Paulo: Cortez, 2010.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil. In: **Anais da Reunião Anual da Anped/2006.** GT: Formação de Professores / n. 08.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. **A formação continuada de professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

KRASILCHIK, Myriam. **O professor e o currículo de ciências**. São Paulo: EPU; Ed. da USP, 1987.

LAZAROTTO, Aquiles. **As ações da Universidade Federal de Mato Grosso na formação continuada dos professores do ensino fundamental na área de ciências: revisão histórico-crítica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

LELLIS, Luciana de Oliveira. **Um estudo das mudanças relatadas por professores de ciências a partir de uma ação de formação continuada**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2003.

LOPES, Alice Casimiro Política de currículo: Recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64. Jul./Dez. 2005.

_____. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 126-158.

_____. **Políticas de Integração Curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, Maio/Ago. 2006.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, Jan./Abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13/06/2010.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, v. 30, n. 106, Campinas, Jan./Abr. 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Centros de Formação e Atualização do Professor**. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Edital nº 02/1998**, que dispõe sobre o processo seletivo para os profissionais do Cefapro/MT. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 2.007/1997**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1997.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei Complementar nº 50/1998**, que dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 2.319/1998**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1997

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria nº 02/1998**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do professor. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 2.116/1998**, que dispõe sobre a criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei da Carreira dos Profissionais da Educação Básica**. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 0053/1999**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1999.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria nº 048/1999**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1999.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Edital nº 04/2004**, que dispõe sobre o processo seletivo para os profissionais do Cefapro/MT. Cuiabá: SEDUC, 2004.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Portaria nº 07/2004**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor (Cefapro). Cuiabá: SEDUC, 2004.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei nº 8.405/2005**, que dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 6824/2005**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: SEDUC, 2005.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Planejamento Estratégico**, que institui a Política e o Planejamento da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. Cuiabá: SEDUC, 2008.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Plano Estadual de Educação (2008/2017)**. Cuiabá: Fórum Estadual de Educação; SEDUC, 2008.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Decreto nº 1.395/2008**, que dispõe sobre a regulamentação da Lei 8.405/2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC, 2008.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Lei nº 9072/2009**, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: SEDUC, 2009.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Parecer Orientativo/2011. **Projeto Sala de Educador**. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 2011.

_____. Secretaria de Educação e Cultura. Parecer Orientativo/2012. **Projeto Sala de Educador**. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 2012.

MÁXIMO, Antonio Carlos; NOGUEIRA, Genialda Soares. **Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005)**. Brasília: Líber Livro, 2009.

MOTA, Fernanda Antônia Barbosa da. Formação Continuada de professores: aspectos históricos e perspectivas contemporâneas. **Atos de Pesquisa em Educação**. PPGE/ME FURB. ISSN 1809– 0354. V. 4, Maio/Ago. 2009.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. **Mapeando os saberes da mediação humana em centros de ciências**: contribuições à formação inicial de professores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP: UFSC, 2009.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6ª ed.rev. e ampl. Campinas/SP: Papirus, 2000.

REALE, Edilena Neves. **Formação de professores em espaços diferenciados de formação e ensino**: os clubes de ciências no estado do Pará. Dissertação de Mestrado. Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Matemática e Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas. Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry e colaboradores (PERES, José Augusto de Souza *et al.*). **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Simone Albuquerque. **Habilitação Magistério em Mato Grosso**: o caso do CEFAM em Rondonópolis. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 1996.

_____. **Os professores leigos e o Proformação:** uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho. Marília, SP: UNESP, 2001.

_____. **Formação de professores em Mato Grosso:** trajetórias de três décadas (1977-2007). Cuiabá: EdUFMT, 2010.

RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. **Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso - da autonomia professoral à prescrição da política estatal.** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo: PUC, 2004.

ROSA, Maria Inês Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Revista Ciência e Educação**, v. 9, n. 1, 2003.

RUIZ, Antonio Ibañez; RAMOS, Mozart Neves; HINGEL, Murílio. **Escassez de Professores no Ensino Médio:** Propostas Estruturais e Emergenciais. Relatório. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne>>. Acesso em: 20/12/2009.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: **Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação.** Goiânia, 2006.

SOLIGO, Rosaura; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Quem forma quem, afinal? In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes *et al.* (Orgs.). **Professor-Formador:** histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

TERRERI, Leticia Serra Lima. **Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas:** investigando sentidos de prática. Rio de Janeiro: UFRJ; FE, 2008.

VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; ALVES, F. Museus, ciência e educação: novos desafios. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 183-203, 2005.

VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão. *Narrações de lugares em construção: a emergência, os dramas e os sentidos de trabalho do professor-formador.* In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes *et al.* (Orgs.). **Professor-Formador:** histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista para Protagonistas da história do Cefapro/MT

1. Sua Formação?
2. Como era a organização do grupo de estudos na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus?
3. Quais instituições estavam envolvidas nesse grupo de estudo?
4. Qual sua participação nesse grupo?
5. Como nasceu o Cefapro/MT, se constituindo em uma política de Estado?
6. Qual sua participação nesse processo?
7. Você acompanhou o desenvolvimento das ações formativas do Cefapro/MT?
8. Você concorda com as ações do Cefapro/MT atualmente?
9. Como você enxerga a ação do Estado frente à formação continuada de professores?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista para Professor-Formador da Área das Ciências da Natureza do Cefapro/MT

1. Sua formação? Há quanto tempo é formado? Qual instituição?
4. Participou do processo de construção do Cefapro/MT?
5. Porque decidiu vir para o Cefapro/MT?
6. Há quanto tempo está no Cefapro/MT?
7. Para você, qual é sua função no Cefapro/MT?
8. Qual a sua função no Cefapro/MT?
9. O que é formação continuada?
10. Para você, qual a concepção de formação continuada do Cefapro/MT?
11. Você concorda com essa concepção?
12. Quais as ações de formação continuada você realiza?
13. Você acha que suas ações atingem o cotidiano das escolas?
14. Como acha que devem/deveriam ser as ações do Cefapro/MT?
15. Existe formação para formador no Cefapro/MT?
16. Qual o tempo destinado a essa formação?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista Diretor/Coordenador do Cefapro/MT

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo se formou? Qual instituição?
2. Participou do processo de criação do Cefapro/MT?
3. A função do Cefapro/MT inicialmente é a mesma de agora?
4. Para você, qual é a função do Cefapro/MT atualmente?
5. Qual a sua função no Cefapro/MT?
6. Qual a função do Professor-Formador das diferentes áreas de conhecimento no Cefapro/MT?
7. O que é formação continuada?
8. Para você, qual a concepção de formação continuada do Cefapro/MT?
9. Você concorda com essa concepção?
10. Como acha que devem/deveriam ser as ações do/no Cefapro/MT?
11. Existe formação para formador/gestor do/no Cefapro/MT?
12. Como você enxerga essa formação? Acha necessária? De que forma esta se daria e/ou se dá?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista para professores da Área das Ciências da Natureza atuantes na rede pública estadual

1. Qual a sua formação? Há quanto tempo se formou? Qual instituição?
2. Quando se formou já lecionava?
3. Para você, o que é o projeto Sala de Educador? Como ele funciona na sua escola?
4. Para você, qual é a função do Cefapro/MT?
5. O que é formação continuada?
6. Para você, qual a concepção de formação continuada do Cefapro/MT?
7. Você concorda com essa concepção?
8. Quais as ações do Cefapro/MT em sua escola?
9. Quais as ações de formação continuada o Cefapro/MT realiza em sua escola?
Essa formação atinge a área das ciências da natureza?
10. Essas ações fazem com que você modifique sua prática em sala de aula?
Como?
11. Como acha que devem/deveriam ser as ações do Cefapro/MT?