

## O PROFESSOR FORMADOR NO CENÁRIO DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO

Maria Elizabete Nascimento de Oliveira<sup>1</sup>  
Almerinda Auxiliadora de Souza<sup>2</sup>  
Sonia Maria de Oliveira<sup>3</sup>

**RESUMO:** Esta abordagem apresenta algumas percepções de como se compreende os momentos de formação continuada no cerne das práticas pedagógicas, mais especificamente, trata-se de um dos múltiplos olhares acerca da função do(a) professor(a) formador(a)<sup>4</sup> junto às unidades de ensino do município de Cáceres no Estado de Mato Grosso. Nesse sentido, objetiva-se apresentar alguns pontos de reflexões sobre a mediação da formação continuada nas escolas da Rede Estadual de Ensino, tendo como referencial a ação do professor formador. Para fortalecimento das observações derivadas das experiências no processo formativo, recorreremos a teóricos como: Miguel Arroyo (1990), Paulo Freire (1996), Antonio Nóvoa (1992, 1999, 2003, 2009, 2010), entre outros autores que discorrem sobre a importância de refletir sobre a teorização da experiência e da experientiação da teoria no fazer pedagógico. A proposta compreende que precisamos parar de reproduzir o que os outros pensam sobre a profissão docente, o que nos traz perturbações, para viver às complexidades das bonitezas do ensinar-aprender e vice-versa, descobrindo por meio do aprendizado teórico-metodológico que as dimensões profissionais e pessoais são cúmplices na atuação docente.

**Palavras-chave:** professor formador; formação; identidade docente; documentos oficiais.

### I CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha. Implica acreditar na educabilidade de todas as crianças e construir os meios pedagógicos para concretizá-la. Será por isso que Freud lhe chamou o ofício impossível? Provavelmente. Ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

António Nóvoa

---

<sup>1</sup>Doutora em Estudos Literários e responsável pelo Documento de Referência Curricular no Estado de Mato Grosso/DRC na área da linguagem, no município de Cáceres-MT. Professora formadora do componente curricular das linguagens - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica, no momento, responsável pela orientação dos encontros formativos nas Escolas Estaduais “Frei Ambrósio” (urbana) e “Rui Barbosa” (campo).

<sup>2</sup>Mestre em Geografia pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e professora formadora do componente curricular das Ciências Humanas/CEFAPRO.

<sup>3</sup>Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT e professora formadora pedagoga.

<sup>4</sup>Educador(a) lotado no CEFAPRO/Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica para realizar o acompanhamento e orientação nas escolas da Rede Estadual no Estado de Mato Grosso, visando mediar no *chão da escola* a formação continuada dos profissionais da educação em serviço.

Este texto objetiva mobilizar possíveis reflexões sobre as competências necessárias que o professor formador deve movimentar ao orientar e acompanhar a formação continuada nas escolas estaduais em Mato Grosso, a fim de contribuir efetivamente com o professor que atua na sala de aula. Entre elas, destacamos a capacidade de movimentação, autonomia e iniciativa que é preciso desenvolver diante da complexidade e diversidade apresentada no âmbito pedagógico, especialmente com as novas demandas provenientes dos documentos oficiais, tais como: Base Nacional Comum Curricular/BNCC, Diretrizes Curriculares para o Estado de Mato Grosso/DRC, entre outros.

Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO foram criados em 1997 e o trabalho de formação continuada em Mato Grosso teve início em 2003 com o projeto “sala de professor” que, posteriormente, foi implementado em 2009, sendo nomeado de “Sala de educador”, numa formação que buscava destacar a importância da rede de saberes, conforme as diretrizes do trabalho de formação continuada veiculadas em 2010 que tratava da política de formação dos profissionais da educação básica. Estes documentos que regiam o percurso de formação no estado apresentavam uma configuração interessante para se pensar o processo formativo que foi revisto algumas vezes a partir de diagnóstico, avaliação e implementação de novos dados à proposta de origem, mas que, posteriormente, foi se perdendo e se constituindo apenas em mais uma atividade extra ao educador.

É interessante observar que a primeira versão do projeto visava atender os professores da unidade escolar, porém a partir do diagnóstico e avaliação começou a compreender que todos os profissionais que atuam na escola eram educadores, pois estão diretamente e/ou indiretamente influenciando na educação dos educandos, assim sendo o projeto foi estendido também aos profissionais não docentes. Em 2018 foi, novamente, alterado a nomenclatura do projeto para Programa Pró-Escolas Formação na Escola/PEFE, que de acordo com documento veiculado no site da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso,

[...] é o projeto de estudos e de intervenção pedagógica desenvolvida pelas e nas unidades escolares, elaborado a partir de um diagnóstico situacional, orientado e acompanhado pelos Cefapros. Compreende-se também como Pefe a formação continuada dos professores formadores (PEFE, 2018).

Esta alteração, não propõe algo novo e não justifica a alteração do nome do projeto, fator que gerou desconforto por parte dos profissionais que atuam nas escolas para

compreender o porquê das mudanças. Esta afirmação parte do pressuposto de que são as mesmas referências bibliográficas sugeridas, bem como trazem a concepção de que o projeto deve ser criado a partir do contexto da unidade escolar, tal qual o projeto anterior, o que reforça a ideia de que as mudanças decorrem das trocas dos gestores governamentais e/ou institucionais que não dão continuidades às propostas dos antecessores.

Destacamos que no Estado de Mato Grosso existem quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPROs, distribuídos em 15 municípios que funcionam como polos para atendimento de todas as escolas do Estado. Nestes Centros trabalham os profissionais docentes das diferentes áreas do conhecimento/professores formadores que atuam na orientação e acompanhamento da formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual que mantém ainda um termo de cooperação técnica com os municípios. Portanto, atuam também, quando solicitados via ofício à instituição, na orientação dos gestores da rede municipal.

Ao ser solicitado pela escola para discutir uma ou outra temática, o professor formador lida com diversas problemáticas educacionais apresentadas pelos educadores, agindo como mediador das aprendizagens no contexto da formação continuada. Assim busca elencar algumas sugestões possíveis acerca das temáticas de estudos, considerando o contexto no qual a escola está situada. Para tanto, o professor formador busca estudar e analisar as complexas questões inferidas pela unidade de ensino, porém sabedor de que: “[...] dificilmente poderemos pretender interferir na formação dos outros, sem antes termos procurado compreender o nosso próprio processo de formação” (FINGER & NÓVOA, 2010, p. 26). Este compreender o aprender, com os pares no processo, é uma das tarefas árduas que o professor formador encontra para substituir a imagem de autossuficiência que foi gerada em torno da figura do *mestre* que ainda prevalece nas escolas e no imaginário do professor.

O professor formador procura desenvolver um olhar sensível mediante as dificuldades e conflitos apresentados pela escola e atua como parceiro na resolução dos problemas. Para tal, é de fundamental importância visualizar o projeto global da escola e/ou o Projeto Político Pedagógico, a fim de contribuir com estratégias diferenciadas de ensino, que possam minimizar as fragilidades encontradas no espaço pedagógico, em diálogo com as necessidades, potencialidades e fragilidades do coletivo. Porém, vale ressaltar que, só cria alternativas promissoras quem conhece o seu objeto de trabalho, portanto, o trabalho deste profissional exige que se estabeleça um vínculo estreito entre o formador e a instituição que atende, no sentido de conhecer suas limitações e avanços, para poder atuar com efetividade sobre os percursos de formação.

A relação supracitada pode desenvolver uma cumplicidade mútua, permitindo um diálogo fértil em busca de estratégias que superem as fragilidades e potencializem as ações formativas. A esse respeito António Nóvoa (2009, p.06) enfatiza que, “não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade dos formadores de professores e a comunidade dos professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”. A resistência da escola para com o professor formador e suas intervenções, às vezes, não acontece na formação, mas na prática educativa, fator que dificulta a superação das fragilidades. Ou seja, o professor não se opõe às observações do formador no momento da formação continuada, mas se nega a colocar em funcionamento os novos saberes na sala de aula, onde a prática realmente se efetiva, fator que faz com que não aconteçam as mudanças esperadas (NÓVOA, 2010). Precisamos enquanto educadores compreender que somente a ação pode gerar práticas inovadoras. Na escola não há gestação de coisas, mas de seres humanos, portanto, os professores formadores em diálogo com os professores que atuam em sala de aula devem desenvolver a sensibilidade para conhecer as particularidades do ambiente educativo e, assim, desenvolver estratégias para saber lidar com a diversidade.

O professor formador é um agente importante na formação de educadores e precisa agir em prol de um projeto coletivo de sociedade, no qual seja possível uma percepção crítica e reflexiva sobre a realidade, no sentido, especialmente, de não olhar com naturalidade as injustiças socioculturais, mas de saber, realmente, qual o projeto de sociedade que se quer ajudar a construir. Desta forma, deve também convencer a escola do por que necessita conhecer suas reais necessidades, a fim de projetar novas estratégias de ensino e de aprendizagens. Este agente educacional denominado como professor formador tem como tarefa principal contribuir para que os profissionais da educação compreendam o sentido de fazer-se presença nos encontros formativos, contribuindo com as reflexões e análises do fazer pedagógico, bem como com o envolvimento e compromisso por um projeto coletivo de educação.

## II - OS DESAFIOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DE FORMADORES

A condição de humildade e sapiência em um processo democrático, como deveria ser o ambiente escolar, é fundamental, principalmente, por lidar com pessoas. Portanto, vale enfatizar que todos os envolvidos no processo educativo deve ter um mesmo projeto e, independente das particularidades de cada um, cada componente do projeto maior deve ser

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

respeitado em suas dificuldades e superações. Nesta ótica, é preciso imperar a democracia no âmbito educativo que inclui a busca permanente de afirmação de identidade, de interesses e de projetos coletivos. Para tanto, é essencial a compreensão que:

Há professores e outros professores; há escolas e outras escolas. Em muitas escolas vive-se principalmente a rotina, a normalidade acrítica, e todas as mudanças, todas as inovações, estão condenadas antes de se tentarem. Nelas não se consegue elaborar, de forma autônoma, um conjunto mínimo de princípios, de objetivos claros e especificados que permita negociações finalizadas na procura de resolução de interesses antagônicos, que evite a imposição dos privilégios consuetudinários a garantir poderes adquiridos opondo-se a critérios pedagógicos e gerando desperdícios e assimetrias na utilização de recursos e meios de trabalho. Hierarquia, norma, burocracia ritual, opõem-se à crítica assumida, ao sonho, à inquietação esclarecedora e ao prazer de imaginar, arriscar e criar. Entretanto, noutras escolas, a partir da organização de um corpo docente nuclear, empenhado e dialogante, que consegue aglutinar grupos de professores para projectos comuns, pode gerar-se um ambiente de acolhimento e participação, que estimule a formação interveniente de todos, embora para alguns as condições do sistema ainda permaneçam limitativas da qualidade de trabalho. Reinventam-se recursos a partir de outros olhares sobre a escola e o meio; reactualizam-se os saberes; diversificam-se actividades e papéis, redimensionam-se, aprofundando-se as relações; recria-se a profissão e sente-se que a sua imagem se pode tornar outra... [...] Numa escola há sempre outras escolas, grupos diferentes que interactivam, projectos pessoais e colectivos que se cruzam, dinâmica exteriores que se projectam no quotidiano, processos onde se tecem regras de relacionamento que importa clarificar, esclarecer e aprofundar, no sentido de apropriação das explicações dos acontecimentos e de intervenção esclarecida na mudança (NÓVOA, 1999, p. 176-177).

O professor formador necessita desenvolver uma visão integradora, no sentido de interrelacionar os diversos componentes curriculares, compreendendo algumas possibilidades de práticas pedagógicas que podem fazer a diferença na educação, a fim de apontar alternativas ao educador que trabalha diretamente com os educandos em sala de aula. É necessário abordar que só é confiável aquele que consegue compreender e desafiar o seu próprio objeto de trabalho. Nesta perspectiva, o trabalho em equipe deve ser pauta fundamental no desenvolvimento das actividades, mostrando que a escola precisa desenvolver sua autonomia na pesquisa e na compreensão de suas dificuldades. Para tanto, este profissional necessita de estudo e de qualificação profissional para analisar criticamente o espaço onde atua, espaço este que não é, e nunca foi estático. Muito pelo contrário, nos últimos tempos vem sofrendo mudanças drásticas que apenas poucas horas de estudos não são suficientes para superar e/ou minimizar as dificuldades apresentadas.

Para o desenvolvimento das propostas acima, o educador responsável pela mediação da formação de outros profissionais precisa estar em constante reflexão sobre o seu estar no mundo, fator que implica compreender quais os alicerces que o constituem enquanto profissional da docência, reconstituindo sua imagem profissional e social. Além disso, importante refletir com constância os referenciais que subsidiam sua vida pessoal e profissional, se estes se encontram de acordo com o projeto de sociedade que ele quer ajudar a construir. Nóvoa (2010) aborda que, muito mais importante do que formar outros seres humanos está o compreender o percurso da própria formação, ou seja, o ato de formar-se. Portanto, não podemos entrar nas vidas alheias sem antes compreender de que maneira nos constituímos como sujeitos participantes e fazedores da História. Para Nóvoa (2010):

Parece impensável, que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for (monitor, responsável, coordenador, ou gestor da formação, etc.), sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais de formação (NÓVOA & FINGER, 2010, p.183).

Comprendemos que cada ser humano coloca em prática o que aprendeu durante o seu percurso de formação. Para isso utiliza de estratégias diversas, pois estas são acionadas de acordo com as potencialidades de cada um. Nesse viés, é necessário que o ser humano, especialmente, o professor formador aprenda a se questionar, constantemente acerca de suas práticas, opções teórico-metodológicas, etc. Assim, enfatizamos que para reafirmar a atuação do professor formador necessitamos compreender como os “saberes técnicos” podem e devem ser diluídos em práticas pedagógicas, modificando o ensino linear e cartesiano em sala de aula. Ou seja, há inúmeras formas e espaços de se aprender, desta maneira, é urgente refletir sobre o processo pelo qual os professores que estão atuando nas escolas e participando das formações mobilizam os saberes construídos no projeto Sala de Educador<sup>5</sup>. Assim, é necessário diagnosticar se existe o movimento no fazer educativo, no sentido de compreender se as discussões teóricas são transformadas em ações efetivas e, conseqüentemente, em formações que vão ao encontro da diversidade presente no espaço educativo.

---

<sup>5</sup> Projeto de formação continuada elaborado pela SUFP/SEDUC - 2003 – Superintendência de Formação Continuada/Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso, visando um planejar e/ou repensar a formação continuada dos educadores a partir de suas próprias necessidades, ou seja, a proposta da SEDUC é que a formação continuada tenha normas e diretrizes próprias, onde “cada escola, junto a seus docentes, coordenaria seu projeto de formação continuada e o teceria num processo de construção coletiva” (MAXIMO & NOGUEIRA, 2009, p. 90-91). Até 2009, o projeto era denominado “Sala de professor”, a partir de 2010 houve alteração para “Sala de educador”, na compreensão de que no âmbito pedagógico há uma diversidade de protagonistas e, nem todos, são docentes, mas profissionais que atuam em prol da educação, portanto, educadores.

A proposição acima questiona, portanto, se há entendimento de como as práticas pedagógicas se transformam, considerando a formação continuada dos educadores, a qual se dá, ao mesmo tempo, de maneira individual e coletiva. São as observações dessas práticas que podem nos conduzir a um diagnóstico efetivo de como devemos atuar no âmbito pedagógico, no sentido de contribuir na identificação das fragilidades do ensino e das aprendizagens e, conseqüentemente, na construção de parcerias, a fim de se construir intervenções que, realmente, contribua com a escola.

Enquanto professores formadores, precisamos refletir ainda, sobre o contorno que traçamos na construção da identidade profissional docente. É urgente a compreensão de que as subjetividades se enlaçam à atuação profissional e reivindica que se faça um retrospecto nos percursos formativos que foram constituindo o ser humano ao longo de sua trajetória profissional, ou seja, a formação deve ser direcionada ao entrelaçamento com a realidade vivenciada pelo educador, sempre em processo, pois é “[...] na inclusão do ser, que se sabe como tal, que se funde a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58). A formação está contaminada por contextos e sonhos distintos e, portanto, o comprometimento e a responsabilidade devem ser elementos inerentes à atuação docente reflexiva e atuante.

A mágica da função educativa destinada ao professor formador só será possível quando se compreender que a prática pedagógica ultrapassa questões meramente instrutivas e dialoga com campos que precisam ser compreendidos por uma esfera mais global - a humana. A prática, nesse sentido, perpassa para fora dos muros da escola, instiga a formação de educadores críticos, reflexivos, mas também sonhadores e ousados; capazes de propor eles porque capazes de sonhar, em meio a todas as situações adversas presentes na sociedade. Deste modo, reforçamos a importância da qualificação destes profissionais.

O projeto Sala de educador, no contexto que vislumbramos, é apenas um suporte para que o professor formador possa compreender, até que ponto, os profissionais que atuam na escola de sua responsabilidade (considerando o acompanhamento e orientação no *chão da escola*) podem ir. A partir deste ponto, com sua postura ética, em prol de uma vida mais digna para todos, o formador necessita propor teias de aprendizagens, incitando discussões que poderão trazer novas possibilidades para vencer as fragilidades da instituição. Neste contexto, poderá ainda contribuir na prática da autoria das produções escritas dos educadores, especialmente ao considerar que:

A pesquisa passa sempre por uma prática de escrita que ajuda à formalização de um saber específico, à sua partilha e ao reconhecimento social de um

dado grupo profissional. Escrever é um dos modos mais eficazes de transformar a experiência em conhecimento. Por isso, é tão importante que os professores assumam uma palavra escrita (NÓVOA, 2003).

Neste sentido de comprometimento e partilha, Nóvoa (2003) ainda enfatiza que “ninguém é professor sozinho, isolado. A formação exige partilha. A atividade docente necessita de dispositivos de acompanhamento”. Porém, este processo de orientação deve estar baseado em fundamentos teóricos e conhecimentos efetivos das inúmeras experiências docentes, além da abertura para se compreender os contextos e as utopias que se enlaçam às subjetividades humanas. Nóvoa (2009) discute ainda que devemos dar créditos aos educadores que tem um histórico no âmbito educativo, ou seja, é preciso devolver ao educador a condução da própria formação, retirando a tarefa das *mãos* dos especialistas e/ou estudiosos que não conhecem as realidades das escolas.

No universo supracitado, enfatizamos ainda o arcabouço rico e complexo, no qual está imerso o professor formador, de onde deriva possibilidades ímpares dele próprio se constituir enquanto produtor do conhecimento. O projeto Sala de educador, PEFE e/ou Projeto de Formação na/pela Escola, como se convencionou nomear para o ano de 2019, deve ser organizado como espaços de aprendizagens cooperativas, onde os professores possam ir formando-se, em diálogo e em reflexão com os colegas (NÓVOA, 2003), no entanto, apenas uma mediação séria e responsável pode operar esta mudança, já que a formação dos docentes, muitas vezes, foi ancorada na perspectiva cartesiana de ensino e de aprendizagens. Ressaltamos que apenas as mudanças de nomenclaturas do projeto, não alteram os percursos da formação.

Na ótica, que acreditamos emancipatória, descrita nessa abordagem, surgirá a avaliação não mais como uma *tábua de salvação* para que educadores punam os que *fracassam*, mas como um processo inerente ao contexto educacional, capaz de a partir de diagnósticos sérios e comprometidos com o avançar do ensino se possa traçar meios para enfrentar as situações difíceis e ir além, incitando reflexões sobre as trajetórias trilhadas e, assim chegar a tão sonhada concepção de que é necessário teorizar a experiência, especialmente, quando se trata de práticas pedagógicas. A avaliação nesta conjuntura serve não apenas para avaliar o educando, mas também para que os educadores possam avaliar suas práticas e, com os resultados das análises e estudos possam repensar suas práticas e estratégias metodológicas.

É preciso que o professor formador compreenda sua própria prática enquanto mediador de formações, mas a perceba como objeto de reflexão e pesquisa, habituando-se a problematizar seu cotidiano, a interrogá-lo e a transformá-lo e, assim, transformando a si próprio possa contribuir na transformação da escola que atende (ORSOLON, 2006). Neste sentido, é necessário salientar que:

[...] a aprendizagem não se decreta. E que não podemos obrigar ninguém a aprender. Porém, essa constatação não reduz em nada a nossa responsabilidade de ensinar. É o compromisso com a educação de todas as crianças que nos dignifica como educadores e dá sentido à nossa profissão (NÓVOA, 2003).

Na proposição mencionada, consideramos não apenas o arcabouço teórico, técnico, instrutivo, mas as vivências, atitudes e posturas mediante as *banalidades* que constroem nossas vidas e, que no pulsar da profissionalização docente, nos cobra uma opção e postura ética diante das fragilidades. Princípio aqui compreendido como “[...] construção histórica que aparece em cada um de nós, nos conflitos de valores com que nos defrontamos nos diversos campos de nossas existências e no campo da docência especificamente” (ARROYO, 2009, P.157). Para que isso ocorra, é necessário compreender que o que o professor “diz e faz é mediatizado pelo seu corpo, pelo seus afetos, seus sonhos, seus fantasmas e suas convicções” (NÓVOA, 1992, p. 189).

Talvez ao ler esta abordagem surja a concepção de que se está com os olhos vendados mediante as contradições das leis e regulamentações que imperam e embrutecem o sistema educativo e que, muitas vezes, fragilizam iniciativas promissoras. Mas, pelo contrário, é este ver que instiga às rupturas, onde seja possível vislumbrar outras realidades que fortaleçam a identidade profissional docente. Nesta conjectura, vale trazer as sábias palavras do educador Paulo Freire (1996) ao fazer um depoimento sobre suas convicções diante da diversidade do mundo:

É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo o meu perfil (FREIRE, 1996, p.134).

Ao coadunar com tal posicionamento, em momento algum temos a pretensão de mostrar-nos peritos na formação de educadores e/ou alheio a erros e/ou imunes a posicionamentos julgados inadequados, mas trata-se de trazer nossa opção mediante o

processo educativo e acreditar na utopia descrita por Paulo Freire (1996), como esperança latente, sempre em vias de fazer-se. Esperança que enxerga as injustiças sociais e que, por isso, não se pode permitir a inércia. A crença é que o conhecimento seja aprendido todos os dias, que se renove constantemente, que jamais esteja pronto à espera do seu *possuidor*, que o professor formador esteja em permanente processo de reflexão e mudança, compreendendo que:

O movimento infinito é duplo, e não há senão uma dobra de um a outro. É neste sentido que se diz que pensar e ser são uma só e mesma coisa. Ou antes, o movimento não é imagem do pensamento sem ser também matéria do ser (DELEUZE & GUATTARI, 1992, P.54.)

Mesmo com o movimento pedagógico desempenhado pelos professores formadores nos diversos contextos da educação formal no estado de Mato Grosso, estes são considerados como técnicos administrativos e não como profissionais da docência, já que perdem alguns direitos conquistados pela categoria. Além disso, seus estudos de formação continuada não tem validade mediante a avaliação realizada pela Secretaria de Estado de Educação, haja vista que na hora de contagem de pontos para atribuição de aulas nas escolas da rede, muitos dos estudos realizados, são totalmente desconsiderados.

Destacamos ainda as dificuldades do professor formador ao solicitar licença para qualificação profissional, muitas vezes, tendo que realizar seus estudos e produção de dissertações e teses em serviço, o que dificulta a pesquisa e, sobretudo, sua saúde mental e física, desconsiderando o processo de conquista e lutas da categoria. Porém, não podemos negar que o espaço do Centro de Formação vem sendo um laboratório de aprendizagens aos professores formadores sobre os percursos da docência em diferentes contextos de atuação, já que nos possibilitam ter uma visão macro do sistema educativo e da ação efetiva da docência.

Vale destacar que, também, coadunamos com a necessidade de busca por melhores salários, condições de trabalho, entre tantas outras necessidades que possam ressignificar a nossa dignidade, enquanto educadores imersos em uma sociedade contraditória. Porém, reafirmamos o posicionamento ético de lutar por um mundo mais justo e humano que nos é inerente. Sonha-se no dia em que o coletivo de educadores, processo no qual reafirmamos nossas identidades, possa compreender que a identidade profissional docente é fortalecida nas relações e atitudes que estabelecemos com o outro e com o mundo.

### III - A BNCC, DRC/MT E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO: ALGUNS REFLEXOS

Ao lermos o documento das concepções da BNCC/Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica, especialmente no que se refere à Formação Continuada dos profissionais em serviço, observamos que os documentos oficiais, em sua grande maioria, esquecem-se da concepção básica do contexto educativo, de que toda orientação deve pautar no *locus enunciativo*, ou seja, desconsideram que há saberes cambiantes no lugar onde se encontram os sujeitos sociais. Ou, pior que isto, contempla no documento a necessidade da reflexão, mas não garante condições de trabalho aos profissionais para que a proposta seja desenvolvida e vá ao encontro das necessidades específicas dos contextos educativos.

Grande parte dos documentos é elaborada sem levar em conta as condições socioculturais, políticas e econômicas destes atores que movimentam as situações que historicamente foram compondo as histórias dos lugares e de seus habitantes. Para sermos mais precisas, os documentos não trazem uma reflexão sobre a formação em seu sentido mais amplo que é pensar a construção da identidade profissional da docência, ou melhor, como desconstruir concepções que estão arraigadas no imaginário do professor e também da sociedade, a fim de que os novos percursos formativos seja efetivados. Este jogo recai nas mãos do professor formador que, muitas vezes, é incompreendido porque trabalha com o diagnóstico real e que contrapõe alguns dados dos documentos oficiais.

Pensar o currículo neste tempo requer desestruturar concepções arraigadas no nosso imaginário, especialmente recebidas durante a formação. Isto significa dizer que precisamos reaprender noções básicas de didática para compreender a articulação que deve existir entre os componentes curriculares que, por muito tempo, foram ensinados em suas organizações próprias sem dialogar com seu campo de atuação e, muito menos, com outras possibilidades advindas de campos diversos. A exemplo, esquecemos que a linguagem permeia por todas as áreas e vice versa, que a matemática atua em momentos simples do cotidiano e que, por sua vez traz também a sua concepção de linguagem, que a arte é o combustível estimulador da criação humana que enriquece os inúmeros labirintos da linguagem e assim sucessivamente, são linhas de encontros que conduz a uma percepção ampla de educação que, ainda não conseguimos desenvolver no interior das escolas, haja vista que requer um trabalho de formação específica com os professores para quebrar as fronteiras que foram criadas e que não permitem ultrapassagem sem a quebra de paradigmas.

Tratar de formação na sociedade contemporânea requer um pensar para além das questões básicas da aprendizagem advindas de um currículo imune às complexidades que envolvem o planejamento do educador. Considerando nosso percurso enquanto professoras formadoras no CEFAPRO, analisamos as estratégias dos educadores para burlar algumas ordens institucionais encaminhadas às escolas, mas que faltam iniciativas para fazer diferente, para ousar, pois a discordância por si não gera mudança, é necessário ações e atitudes que demonstrem o descontentamento e, conseqüentemente, reforcem a imagem de educador que se quer ter na sociedade, rompendo de vez com a inércia e, mostrando-se atuante e crítico. Com isto, pretendemos não apenas levantar uma crítica ao processo educativo, mas, sobretudo, destacar a necessidade de repensar posturas e percursos formativos, a fim de construir com a base e com aqueles que entendem de diversidade e diferença, uma trajetória com equidade.

A indicação de elementos que garantam a formação continuada não é suficiente para que possamos obter o resultado esperado; pois compreendemos que é o profissional quem deve elencar os subsídios que julgam necessários para sua formação, sem contar que a articulação entre o currículo, a avaliação e a formação continuada, é um processo contínuo que apenas o ato reflexivo e criativo do educador é quem pode ser capaz de articular de forma a torná-lo eficiente. Acreditamos ser necessário movimentar de forma crítica e transformadora os saberes adquiridos e que estes devem direcionar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

O espaço da formação pode ser o lugar de propiciar trocas coletivas e colaborativas de aprendizagens, tendo em vista as limitações de cada educador ao considerar sua área de atuação. Exemplificando, enquanto professora da área da linguagem, precisamos compreender minimamente os conceitos básicos de arte, de educação física, de língua estrangeira e de literatura brasileira, não podemos nos fechar no componente curricular específico de atuação.

A falta de aceitação das limitações supramencionadas gera grande parte das fragilidades formativas quando nos referimos aos espaços de formação e a abertura ao aprender com o outro. É preciso considerar estes ambientes como suportes que fortalecem e contribuem na garantia de direitos dos profissionais da docência.

Ao tratar da formação continuada, o diagnóstico e a intervenção devem acontecer concomitantemente, de forma a trazer a dialética essencial da prática educativa, visando enfatizar que a formação docente deve ser um caminho que deve partir da escola e não o contrário. São os profissionais atuantes quem devem ditar as regras do percurso enquanto educadores e críticos. No entanto, é preciso desenvolver princípios básicos de humanização,

estudos, reflexões, ações e momentos avaliativos que contribuam para com as novas práticas de ensino e, sobretudo, conforme já mencionado, de aprendizagens.

De nada adianta falar de narrativas orais, de relatos de experiências, se não se sabe como estes dados informais podem fornecer elementos para reflexões teóricas e metodológicas que modifiquem as práticas educativas e ampliem os saberes dos docentes e discentes, numa dialética de saberes diferentes, mas complementares. Assim sendo, enfatizamos que quando os documentos trazem o enunciado “a escola como lócus e a reflexão sobre a prática como principal instrumento de formação”, trata-se de algo muito vago para quem foi formado nos limites estanques e contraditórios das disciplinas.

Além do exposto, entendemos que um roteiro descritivo de reflexões teóricas construídas com diagnósticos de outros espaços e lugares de atuação, não é suficiente para ressignificar os caminhos de formação da docência em seus lugares específicos de atuação. A pesquisa do contexto em que se encontra o educador durante o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas é o que pode fornecer o substrato das formações e, conseqüentemente, do seu fazer pedagógico, de modo a apontar elementos necessários para repensar a prática educativa e formativa. Esta postura, no entanto, exige um estar juntos com os pares, dialogando sobre as experiências e ressignificando outros percursos formativos e, sobretudo, novas práticas educativas. No entanto, considerando nossa atuação enquanto professoras formadoras que atua em 54 escolas do polo do Centro de Formação de Cáceres, observamos que este movimento, ainda está distante do que, realmente, acontece nas escolas. Especificamente, se considerarmos que mais de 80% das escolas tem em seus projetos formativos, temáticas como: auto-estima e relações interpessoais.

Desde 2003, o Estado de Mato Grosso vem trabalhando com a formação continuada em serviço, no entanto, embora os documentos oficiais do estado destaquem a importância da pesquisa e do “chão da escola”, “teimam” em apresentar pesquisas que estão distantes das realidades de atuação docente como exemplo de formação bem sucedida, sem considerar os resultados coletados no próprio estado e, nem mesmo, os pesquisadores que se qualificam no Estado com estudos importantes sobre o *lócus* de atuação, muitas vezes, convidando pesquisadores de outros estados e, até de outros países, para os momentos formativos. Com isto não queremos menosprezar o trabalho de outros pesquisadores, muito pelo contrário, acreditamos na importância do diálogo; mas não acreditamos em palestras sobre o como fazer se desconhecem o contexto do qual se fala.

A iniciativa mencionada distancia os documentos da prática e, conseqüentemente, dos resultados pretendidos e alcançados. Desta forma, em quase nada contribui para uma reflexão

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

mais efetiva do processo e na reelaboração de projetos de formação que contemplem as necessidades específicas dos educadores.

As contradições teimam em fazerem-se presentes, ao mesmo tempo em que apresentam algumas propostas inovadoras, como a BNCC e/ou DRC-MT que direcionam para outras possibilidades de aprendizagens a partir das competências e habilidades, o próprio Estado que trabalha na difusão de tais documentos fragiliza a orientação quando encaminha, por exemplo, “a proposta de intervenção pedagógica” (fig.01), vejamos:



Governo do Estado de Mato Grosso  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

## Anexo II

### Proposta XX - Plano de Intervenção Pedagógica

1. Identificação do Plano		
Escola:		
Público atendido: ( ) Educação infantil, ( ) anos iniciais do Ensino Fundamental, ( ) anos finais do Ensino Fundamental	( ) Ensino Médio regular, modalidades: ( ) indígena ( ) campo ( ) EJA ( ) quilombola. ( ) outros, especificar _____.	
Polo Cefapro:		
Diretor (a)		
Responsáveis pela Intervenção:		
Professor Formador responsável pelo Projeto de Formação da/na Escola:		
2. Descrição do Plano de Intervenção		
Problema detectado (evidências)		
Tipo de intervenção (disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar)		
Turmas envolvidas		
Objetivos		
Ações previstas		
Cronograma		
Avaliação		
Resultados		
Assinaturas:		
Proponente(s)/executor@(s):	Coordenador@:	Professor@ Formador@:

**Fig. 01:** Proposta de plano de intervenção pedagógica encaminhada às escolas estaduais de MT.  
**Fonte:** Orientativo do Projeto de Formação da/na Escola/2019.

Os termos utilizados na proposta do plano de intervenção não são os mesmos utilizados nos documentos estudados pelos educadores, de modo que tais contradições

contribuem para fomentar a dúvida e a insegurança entre os profissionais. Os documentos solicitam que os educadores trabalhem a partir de um *diagnóstico*, especialmente observando os resultados das provas externas realizadas pelos estudantes. Além disso, destacam que os *componentes curriculares* abrem possibilidades de se trabalhar com vários *objetos* de modo a ampliar as *competências* e contribuir no fortalecimento das *habilidades*, porém, reforçamos que na proposta não são utilizados os termos empregados pelos documentos oficiais. Ao receber a devolutiva dos planos de intervenção verificamos os esforços do educador para utilizar os conhecimentos adquiridos do documento da BNCC e, por outro, certo receio devido ao solicitado na proposta encaminhada pela SEDUC/MT.

Acreditamos que os resultados de outras pesquisas possam ser importantes para realizar comparações entre os trabalhos realizados nas diferentes regiões do país, ou então para contribuir no fortalecimento das análises e diagnósticos do contexto vivido, porém não como principal base para se compreender a articulação dos resultados, haja vista que os contextos são outros e os sujeitos também. Assim, embora seja plausível uma Base Nacional Comum Curricular, é crucial um investimento na formação e atuação pedagógica, para que a base seja uma referência de criação dos sujeitos que atuam no espaço educativo, de modo que juntos possam construir o próprio projeto de aprendizagens. Ou melhor, é fundamental que as pessoas responsáveis pela elaboração do orientativo pedagógico que chega às escolas estejam preparadas para dialogar com as teorias que estão sendo desenvolvidas no campo educacional, pois acreditamos que pequenos detalhes podem suprimir horas de estudo e formação, até porque os documentos oficiais, muitas vezes, chegam como “cartilhas” às escolas.

Com isto, reforçamos que há no CEFAPRO avaliações diferenciadas destes momentos formativos pelos educadores que atuam nas escolas, projetos de formação continuada das inúmeras escolas atendidas, pesquisas realizadas pela escola e pelos CEFAPROS sobre a formação em serviço com suas fragilidades e potencialidades; artigos e avaliações produzidos pelos professores formadores em serviço e por área de atuação. São análises sobre o contexto educativo que não estão sendo aproveitadas para a reelaboração dos documentos oficiais do Estado, é como se estes estudos não existissem na prática e/ou não tivessem validade para pesquisa no campo intelectual, portanto, como defender uma prática educativa que valorize a teorização da prática educativa, quando o “modelo” que temos não contempla os dados reais destes processos de ensino-aprendizagens e de formação?

A BNCC apresenta como alternativa de trabalho as metodologias ativas, no entanto, se considerarmos a prática realizada pelos próprios articuladores da proposta no estado, percebemos que atuam na contramão dos princípios básicos das teorias que contemplam esta

perspectiva de ensino. A falta de diálogo entre os documentos causam dificuldades até ao professor formador para que possa atuar com coerência, caso não esteja “atenado” com as novas produções dos autores contemporâneos, bem como sobre o espaço educativo e suas complexidades. Talvez se considerássemos o percurso histórico e os diagnósticos reais realizados pelos profissionais que atuam nas escolas para a reorganização das novas propostas já tínhamos outra trajetória de formação continuada no Estado de Mato Grosso.

Destacamos a frase que finaliza a parte do documento que versa sobre a formação continuada nas concepções da BNCC: “não existe mais lugar para quem não quer mudar de lugar” (BRASIL, 2017, p.11). Este enunciado no contexto em que se encontra nos parece, no mínimo, incoerente à discussão apresentada, pois pensamos lugar enquanto pertencimento, enraizamento e, nesse sentido, ele movimenta ações e sentidos que no ato educativo faz parte da mudança necessária.

No lugar, no *locus enunciativo*, no contexto, é onde se movimenta a cultura, a identidade e os saberes informais que são elementos cruciais para se pensar o currículo e, conseqüentemente, para reorganizar o espaço de formação continuada em serviço. Com isto, enfatizamos apenas que há necessidade de contextualizar o que se diz para não incorrer no lapso de apresentar interpretações contrárias ao que se quer como apreensão e significados. Obviamente, entendemos que, implicitamente, se pensou em dizer que quem não se atualiza, não busca novos conhecimentos, não encontrará mais espaço de atuação na sociedade contemporânea, no entanto, compreendemos também que nestes tipos de documentos os argumentos não podem ficar subentendidos.

#### IV CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva que desenhamos nesta breve abordagem buscamos apresentar o professor formador como um ser capaz de provocar possibilidades na construção de outras pedagogias. Parafraseando Rubem Alves (2010), quem sabe pedagogias nas quais sejam possíveis recuperar a criança que deixamos ao nos tornarmos adultos. Por outro lado, destacamos a dificuldade de desenvolver uma proposta neste viés, especialmente, ao considerar algumas contradições oriundas dos documentos oficiais que chegam como orientativos a serem seguidos, tanto na orientação do professor formador, quanto na formação continuada e atuação pedagógica do professor em sala de aula.

Acreditamos que seja urgente provocar no corpo docente atuante nas escolas, a necessidade de se destituir do enriquecimento curricular, para tornar a prática educacional mais envolvente, capaz de dialogar com os anseios das crianças e jovens que estão inseridos em uma sociedade, onde tudo se transforma em fração de segundos. Para o exercício dessas pedagogias compreendemos que não há fórmulas ou receitas, é preciso movimentar o conhecimento teórico, a sensibilidade e a perspicácia para imprimir leveza aos conteúdos e aos saberes advindos dos educandos. No entanto, não se ensina o que não se sabe, por isso a atividade docente exige que os educadores se atualizem no sentido de perceberem as rápidas transformações pelas quais passam as sociedades e, conseqüentemente, os seres humanos, metamorfoses que incitam o movimento de suas práticas.

Quando abordamos a transformação, salientamos a necessidade da pesquisa no âmbito pedagógico como exercício constante, não apenas como levantamento de dados para a elaboração de pesquisa científica, mas como diagnóstico para a condução do estudo formativo e, conseqüentemente, como revisão para com as práticas desenvolvidas em sala de aula, de modo que se possa movimentar a rigidez do sistema educacional, pois não se nega que há significativo arcabouço teórico, envolvendo pesquisas, documentações, entre outros materiais. Porém, considerando o fazer pedagógico, as alterações significativas no campo educacional, especialmente, no que se refere às práticas docentes inovadoras, ainda são pouco vislumbradas.

Precisamos considerar que o conhecimento deve gerar a compreensão de que, em todos os âmbitos sociais e/ou culturais, há limitações que apenas o saber contextualizado consegue superar e que, por isso, é de suma importância junto com o aprendizado, também desenvolver a sensibilidade, de modo que com o conhecimento não venha à falsa ideia da autossuficiência, compreendendo que, enquanto professores formadores, somos observados não apenas em relação as nossas produções teóricas, mas também e, talvez com mais veemência, em nossas atitudes e comportamentos, especialmente mediante o julgamento que fazemos do outro.

É plausível a iniciativa da Secretaria do Estado de Mato Grosso /SEDUC ao criar os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica/CEFAPRO, para o fortalecimento da formação dos educadores atuantes na escola, porém é necessário pensar na rotatividade destes profissionais por meio de seletivos, haja vista que há todo um investimento na autoformação e nos estudos e análises de documentos e percursos formativos das escolas realizados por estes profissionais, que no nosso olhar enquanto professoras formadoras atuantes neste espaço de formação vêm sendo pouco aproveitados para o delineamento das

ações formativas realizadas pela SEDUC e, conseqüentemente, trazem insegurança e instabilidade aos profissionais que atuam no Centro de Formação. Com isto sendo dito, reforçamos que somos sabedoras de que não são os arcabouços teóricos e/ou as legislações que alteram e/ou mobilizam os saberes construídos pelos educadores, é preciso investimento na qualificação da equipe de trabalho. É nesta cena que surge a figura do professor formador como possível mediador da mudança almejada, com a necessidade de contribuir na constituição de uma identidade profissional que reflita sobre um novo fazer no âmbito pedagógico, quando o próprio percebe sua identidade de forma fragmentada. Vale enfatizar que, a atuação do professor formador não pode ser apenas de figurante e/ou coadjuvante do processo formativo, mas que junto com o coletivo da escola, atue como protagonista da condução do processo educativo. Para tanto, compreendemos que não podemos protagonizar ações que julgamos inadequadas ao ambiente formativo.

Cabe ainda enfatizar que ao trazermos em nota de rodapé a identificação, enquanto professoras formadoras, chamamos a atenção para o fato de que para se efetivar uma educação de qualidade, tal qual a mudança exposta sobre o projeto sala de professor para sala de educador, compreendendo todos os profissionais da escola e, embora haja necessidades de tomadas de decisões específicas à função – diretor, coordenador ou professor formador, é de extrema importância que o coletivo do CEFAPRO se veja, essencialmente, como **formadores**, portanto, capazes de rever ações e posicionamentos baseados no arcabouço teórico/metodológico do campo educacional, já que as tomadas de decisões individuais influem negativamente e/ou positivamente em um projeto mais amplo - o coletivo. Porém, é preciso pensar na estabilidade deste profissional, já que é impossível pensar em identidade, quando não se tem um *lugar definido*.

Concluimos por ora, afirmando que coadunamos com António Nóvoa (2003) quando aborda que, no século XX, houve crescente interesse pela educação de crianças e adolescentes, fator que gerou a ilusão de que qualquer um poderia atuar em sala de aula como educador e, este fato, acarretou forte descrença no campo educacional, porém este lugar, tal qual sonhamos, tem protagonista específico. Assim, acreditamos, embora quase impossível, na urgência de construção da identidade profissional docente, para definir um lugar profissional específico em um campo socialmente tão saturado (NÓVOA, 2003), mantendo a esperança e a utopia, pois não podemos nos dar ao direito de desacreditar no ser humano e em suas potencialidades. Muito pelo contrário, as práticas formativas precisam destituir o poder do prefixo e *acreditar* para fazer valer o sentido original da palavra porque a docência se constrói com *crença* nas possibilidades.

## BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. *A pedagogia dos caracóis*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.

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

MATO GROSSO. *Diretrizes Curriculares para o Estado de Mato Grosso*. SEDUC/CONSEDUNDIME, Cuiabá, 2018.

MATO GROSSO. *Programa Pró-Escolas Formação na Escola/PEFE*. Cuiabá/MT: SEDUC, 2018.

MAXIMO, Antonio Carlos; NOGUEIRA, Genialda Soares. *Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995-2005)*. Brasília: Liber Livro, 2009 (Coleção Políticas Educacionais em Mato Grosso - Vol. 6).

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto editora, 1999.

NÓVOA, António. *Entrevista a Revista Pátio*, agosto de 2003. [http://www.alemdasletras.org.br/entrevista\\_antonio.aspx](http://www.alemdasletras.org.br/entrevista_antonio.aspx) Acesso em 31.03.2012

NOVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Portugal: Universidade de Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, António; FINGER, MATTHIAS. *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. *O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola*. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço da mudança*. São Paulo: Loyola, 2006.