

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES: UM OLHAR NO CONTEXTO PÚBLICO DE ENSINO ESTADUAL DE SINOP/MT

Leandra Ines Seganfredo Santos¹

RESUMO

Este artigo se propõe a apresentar um projeto de ação colaborativa em desenvolvimento no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO), polo de Sinop, com um grupo de professores formadores da área de linguagem e especificidades. Destacam-se os aspectos teóricos que embasam o projeto o qual preconiza uma educação linguística que valoriza o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais em que se utilizam letramentos. Discutem-se os desafios da formação docente, estreitando diálogos sobre formação continuada e ações colaborativas. Por fim, apresentam-se ações em desenvolvimento e aspectos evidenciados no processo formativo.

Palavras-chave: formação continuada, linguagem, ação colaborativa.

1. Introdução

Este texto é fruto de uma apresentação que fiz em uma mesa-redonda no X Colóquio Nacional de Estudos Linguísticos e Literários “Edição Comemorativa aos 20 Anos da Obra Dialética da Colonização, de Alfredo Bosi”, em Sinop, Mato Grosso, em outubro de 2012. Ao ser convidada para integrar a mesa-redonda “Linguística Aplicada: formação inicial e continuada de docentes”, com duas colegas pesquisadoras que desenvolvem estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLIA)², minha preocupação foi socializar os trabalhos que temos desenvolvido com um grupo de professores formadores da área de linguagem e especificidades do Centro

¹ Professora concursada na Área de Metodologia do Ensino na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, Curso de Pedagogia; Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP/IBILCE – Área de Linguística Aplicada); Pós-doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUCSP-LAEL). E-mail: leandrines@hotmail.com

² O GEPLIA, cadastrado no CNPq, é um fórum de discussão permanente pautado no estudo e desenvolvimento de pesquisa em Linguística Aplicada sobre formação docente, ensino-aprendizagem de línguas e estudos da linguagem no Mato Grosso e, conseqüentemente, para a região Centro Oeste e Brasil. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=8415801BNW4D7G>.

de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO), polo de Sinop, em que discutimos teorias e práticas de formação continuada de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT por meio de um trabalho de formação continuada (doravante FC) colaborativo-reflexivo envolvendo diferentes instituições (UNEMAT/Sinop; PUC/SP; SEDUC/CEFAPRO/Sinop).

A linguagem é a ferramenta que os indivíduos fazem uso para viverem em sociedade, pois, é por meio dela que a comunicação – verbal, escrita ou gestual – acontece e estes nela se inserem. A sociedade contemporânea tem requerido uma participação cada vez mais efetiva dos indivíduos que a compõem, quer dizer, inserção total no mundo do qual fazem parte. Neste sentido, a educação – formal ou informal – a que somos submetidos vê-se impelida a acompanhar os avanços de um mundo dito globalizado. Desde a metade do século passado e início deste, a educação brasileira tem passado por sucessivas mudanças, quer sejam técnicas, metodológicas ou estruturais, cada uma delas se apresentando como a mais apropriada para solucionar os problemas que a afligem.

O processo educacional que envolve língua e sociedade deve ser visto como um ato político. Tendo em vista as novas reformas educacionais definidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), leis e matrizes curriculares, percebe-se que a educação passa por mudanças significativas, criando expectativa quanto à escola e aos sistemas educativos. Numa perspectiva contemporânea, os vários níveis educacionais veem-se encurralados e levados a buscar propostas que possam acarretar mudanças, cerceados em orientações curriculares e metodológicas e em formação inicial e continuada de professores.

É notório um distanciamento entre a formação inicial (FI) do professor e sua atuação prática diante das demandas educacionais advindas do contexto em que está inserido, o que consolida a necessidade de uma educação contínua em serviço, independentemente das condições nas quais efetuou a FI e da situação da escola em que leciona, não apenas para ficar atualizado em sua área, dada a velocidade e o dinamismo com que o conhecimento é produzido num curto espaço de tempo, mas pela própria natureza do fazer pedagógico. Assim, o aprender contínuo é essencial na profissão do

professor e concentra-se em dois pilares: na própria pessoa do professor, como agente, e na escola como lugar de crescimento permanente (NÓVOA, 2001).

A FC busca respostas aos desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação e, de acordo com Libâneo (2006), tais respostas podem emanar de um referencial crítico de qualidade de ensino, com base em uma formação docente reflexiva, dentro do entendimento de que a prática é a referência da teoria e a teoria o nutriente de uma prática de melhor qualidade. Pimenta, Garrido e Moura (2004, p. 89) são enfáticos em afirmar que “a sobrevivência de certos profissionais e até a de sua profissão estão profundamente vinculadas à possibilidade de uma formação contínua”.

A proposta do estudo aqui delineado aborda questões que considero relevantes no trabalho de FC com profissionais da área da Linguagem, meu atual projeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada, entretanto, como o estudo encontra-se em fase inicial de desenvolvimento ainda não há muitos dados para análise. Nesse sentido, optei por discutir brevemente, questões teóricas que temos levado em consideração em nossos encontros, apontando algumas considerações sobre a área da linguagem, sobre os desafios da formação docente, estreitando diálogos sobre FC e de ações colaborativas com base na Linguística Aplicada. Por fim, apresento algumas ações em desenvolvimento no projeto e alguns aspectos evidenciados até o momento.

Deve-se levar em consideração que pesquisas na área da FC realizadas até o momento no Brasil são relativamente poucas, bem como os resultados delas no contexto educacional. No caso do contexto proposto para investigação (Rede Estadual de Ensino de Sinop/MT), não se tem registros sistematizados de estudos que envolveram a área da linguagem em suas múltiplas subáreas, sobretudo de propostas de trabalho em rede de cooperação.

2. A área da linguagem

O saber linguístico é múltiplo e principia naturalmente na consciência do homem falante. O desenvolvimento da linguagem ocorre desde os primeiros dias de vida e segue ao longo dos anos, em que indivíduos tentam construir significado ativamente (VYGOTSKY, 2001). Para Schlatter & Garcez (2002), vivemos num mundo para além de uma única língua e para além da letra, ou seja, multilíngue e semiótico de cores, sons, imagens e de hipertextos que caracterizam nossa educação linguística.

Nos processos de formação está incluída a formação profissional para atuar na área da linguagem. Assim, ao longo da formação acadêmica, o professor entra em contato com diferentes teorias que, direta ou indiretamente, moldam seu fazer docente. Guimarães e Orlandi (2006) afirmam haver nos estudos da linguagem uma relação intrínseca e constitutiva entre teoria/método/objeto. É neste emaranhado de teorias e, conseqüentemente, pluralidade de práticas, que a linguagem e os fazeres docentes precisam ser estudados e compreendidos, culminando em propostas que auxiliem os profissionais a obterem resultados cada vez mais satisfatórios, que possibilitem a expansão da educação linguística. Neste sentido, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), por exemplo, e resultados de estudos têm mostrado que propostas de ensino de línguas e desenvolvimento da linguagem para participantes deste contexto – dito globalizado – devem valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, prevendo, não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas que verdadeiramente sejam capazes de se engajar em práticas de letramentos entendidas “para além da concepção estrita de simples codificação e decodificação da língua escrita, passando a levar em conta fenômenos de natureza social” e que “não seja algo fixo, mas algo que está sempre em transformação” (SNYDER, 2010, p. 270).

Consoante Rojo (2009, p. 107), um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus integrantes possam participar das várias práticas sociais que se utilizam letramentos, de *maneira ética, crítica e democrática* (ênfase da autora), uma vez que a linguagem não ocorre em um vácuo social. Para tanto, para essa autora, é preciso que a educação linguística leve em conta os multiletramentos (ou letramentos múltiplos ou multiculturais), os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

3. Formação docente: desafios da/na atualidade

Somente em meados da década de 1980 é que, no Brasil e em outros países, a formação docente insere-se no cenário acadêmico-científico como temática de pesquisa, mediante influência dos estudos etnográficos nas pesquisas educacionais, do avanço das investigações qualitativas e desenvolvimento das análises críticas e contextuais. Sendo assim, caracteriza-se como uma temática de pesquisa relativamente nova.

Estudos (GÓMEZ, 2000; PORTO, 2004, para citar apenas alguns) mostram que o processo educacional e, por conseguinte, a formação e atuação docentes foram/são moldados pelas principais tendências político-filosóficas de ensino-aprendizagem. Gómez (2000), por exemplo, descreve as perspectivas acadêmica, técnica, prática e de reconstrução social. As duas primeiras definem a ação docente como mera transmissão de conhecimento e de aquisição da cultura pública que a humanidade acumulou, treinamento, formação de competências específicas observáveis, tomada de decisões. A terceira evidencia o ensino como atividade artesanal, sendo o conhecimento docente tácito, não organizado teoricamente, baseado no senso comum. Já na perspectiva de reconstrução social, o professor é visto como um profissional autônomo, que reflete criticamente sobre seu fazer pedagógico numa tentativa de compreensão do processo e do contexto em que está inserido sob o enfoque de investigação-ação.

Na verdade, o ensino como atividade prática tem suas raízes no início do século XX, mediante contribuições do princípio pedagógico de aprender a partir da ação delineado por Dewey. Influenciado por este autor, décadas depois, Schön (2000), elaborou uma proposta de profissionais reflexivos, ao afirmar que, para se compreender o pensamento prático, faz-se necessária a distinção de três conceitos: o conhecimento na ação, a reflexão na ou durante a ação e a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Foi Zeichner (2003), entretanto, um dos teóricos que se propôs a rever o enfoque reflexivo, direcionando-o à formação docente, destacando a visão do saber, da teoria e da prática descritas pelo autor como muito diferentes do que tem dominado a educação. Dentro desta perspectiva, encontram-se as acepções de Imbernón (2010a e b), ao argumentar que a formação do profissional prático-reflexivo se fundamenta em estabelecer estratégias de pensamento, percepção e estímulos e é centrada na tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar informações e de Nóvoa (1992), ao afirmar que tudo se decide no processo de reflexão desencadeado pelo professor acerca de sua própria ação e a mudança e a inovação pedagógica dependem deste pensamento reflexivo, a partir de reconstrução permanente.

Nos últimos anos, tem havido, na área educacional, uma tendência de se atentar para o processo prático, à luz de teorias, em busca de melhorias do desempenho dos profissionais ligados à educação. Há um consenso entre estudiosos desta área, tais como Gatti (2000), Giovanni (2003), Libâneo (2006), Nóvoa (2001, 2009), de uma

necessidade urgente em se repensar a FI e continuada de docentes, haja vista as novas demandas da contemporaneidade. Isso implica rever, sobretudo, o papel da escola, do professor, dos alunos, do poder público, das práticas pedagógicas, das concepções de ensino-aprendizagem, linguagem e conhecimento.

Gatti (2000), por exemplo, resume alguns aspectos importantes a serem considerados no âmbito educacional, cujas discussões levam em conta os desafios sócio-econômico-culturais da atualidade. Dentre eles, a autora destaca o preparo para condições de desenvolvimento de aprendizagem durante toda a vida, ou seja, habilidades de aprendizado contínuo, mediante a flexibilidade de currículos, estrutura das instituições e departamentos e normas regulamentares, de forma que se privilegie um trabalho que vise à socialização, participação, cooperação e integração. Já Giovanni (2003) defende uma proposta de ‘formação centrada na escola’ ou de ‘formação-ação’. Essa proposta tem por objetivo integrar situações de FC e situações de trabalho e parte do pressuposto de que, ao vivenciar situações que integram formação, investigação e ação, o profissional muda, mudando, também, o contexto em que trabalha. A autora alega que ações de FC no ambiente escolar envolvem os profissionais da escola no processo de investigação/reflexão sobre suas próprias condições de trabalho e acrescenta que experiências com esse tipo de trabalho têm mostrado que é muito difícil para os profissionais ficarem alheios quando há um projeto em seu ambiente escolar.

A FC não pode ser vista apenas como prolongamento da formação inicial, como meio de adaptação às mudanças ocorridas ou a serem implementadas na instituição ou, ainda, como sinônimo de educação compensatória. É meio de expansão cultural e de formação transdisciplinar, e as instituições formadoras precisam estar “integradas às novas perspectivas socioculturais e atentas aos sinais de transição e mudança” (GATTI, 2000, p. 99). Há uma urgência em se analisar criticamente os atuais cursos de formação docente, na tentativa de se identificar os problemas, propor alternativas de solução e encaminhamento de propostas que contemplem novas possibilidades de formação.

4. Ação colaborativa: contribuições da linguística aplicada

A Linguística Aplicada (LA) é uma disciplina que se ocupa de questões complexas e que tem uma responsabilidade com o social (KLEIMAN, 1998). Para Magalhães e Fidalgo (2008, p. 105), o papel principal da LA é “envolver-se em

discussões sobre questões relacionadas à linguagem como forma de organização do pensamento crítico”. Há um consenso entre estudiosos desta área (ver Dutra e Mello, 2004, Farias *et al*, 2008, Gimenez *et al*, 2008), especialmente no que se refere à formação docente, de que reflexão e colaboração são conceitos chaves para o desenvolvimento do professor. Reconhecem, também, que há uma relação intrincada entre a teoria e o fazer pedagógico, além da dificuldade de romper com abordagens que privilegiam a transmissão em detrimento da construção de conhecimentos.

Para Gimenez *et al* (2008, p. 304), o paradigma reflexivo de formação “requer estruturação de práticas a partir de análises contextualizadas de ensino”. Elas relatam que algumas iniciativas têm sido tomadas quanto à FC no Paraná, por exemplo, que incluem vinculação entre FI-FC e envolvimento de instituições de ensino superior e rede privada de ensino, culminando naquilo que chamam de “rede de instituições formadoras”. Veem na pesquisa, especialmente a participativa, um caminho para que a reflexão aconteça. Dutra e Mello também relatam experiências de projetos de FI e FC por elas desenvolvidos, cujos pressupostos teóricos e metodológicos se baseiam em processos reflexivos e participativos. Estes visam ao desenvolvimento de atividades de cunho reflexivo, pois sem ele “a prática dos professores pode estagnar e ser somente uma reprodução não-situada socialmente de ações pedagógicas” (DUTRA e MELLO, 2004, p. 41). Magalhães e Fidalgo (2008, 2010) igualmente acreditam que a pesquisa colaborativa é uma escolha metodológica plausível para programas de educação contínua que envolvam sujeitos diretamente ligados ao contexto escolar, já que o tomam “como um local para reflexão e desenvolvimento críticos a respeito de como o ensino-aprendizagem estão relacionados às necessidades dos alunos baseado em discussões educacionais políticas e éticas” (MAGALHÃES e FIDALGO, 2008, p. 107). Para Magalhães *et al* (2006, p. 178), a “essência da construção colaborativa está na ação conjunta para o agir com foco na compreensão de que a busca por uma perspectiva transformadora da sociedade não pode se realizar no isolamento, mas na solidariedade dos agentes envolvidos”.

Estudos como os relatados aqui têm se mostrado importantes quanto às relações de FC de docentes, e a LA se alicerça como área profícua na proposição de pesquisas, cujo foco seja a construção de conhecimentos entre sujeitos de diferentes contextos

educacionais, e o objetivo maior é a melhoria da educação como um todo, para milhões de brasileiros.

5. Ações governamentais

Tem acontecido, no cenário educacional brasileiro, um deslocamento da iniciativa individual de formação para o contexto das políticas públicas. Nas Orientações Gerais da Rede Nacional de FC de Professores (BRASIL, 2005), princípios e diretrizes norteadores do processo são descritos. Neste sentido, no Mato Grosso, a SEDUC/CEFAPROs tem desenvolvido ações coletivas, em consonância com aquelas propostas pelo Ministério de Educação, instituições de ensino superior, organizações sociais, assessorias pedagógicas, escolas, dentre outras, estimulando e garantindo a formação continuada, em serviço, no horário de trabalho e no coletivo. Estas, por sua vez, precisam vincular-se aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a partir de “envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos, seja através de programas especialmente organizados pelas instituições de Ensino Superior e/ou Secretarias de Educação, ou aquelas definidas no próprio contexto da unidade escolar” (MATO GROSSO, 2010, p. 17).

É papel da SEDUC estar à frente das necessárias articulações com diferentes programas para afiançar a oferta e necessárias garantias para que os profissionais tenham condições adequadas para frequentar e finalizar cursos de formação continuada. Neste sentido, os CEFAPROs são importantes articuladores e executores da formação nas redes públicas de ensino, promovendo valiosos espaços públicos de encontro e intercâmbio de ideias e aprendizagens. Quinze são os CEFAPROs em funcionamento atualmente no Mato Grosso, em diferentes cidades-polo (MATO GROSSO, 2010, p. 20 e 22).

De acordo com a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, é papel da CAPES induzir e fomentar, em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e instituições de ensino superior, a formação inicial e continuada de profissionais, especialmente articulando políticas de formação, com base no regime de colaboração. Assim, os CEFAPROs “esperam contar com o apoio das universidades, que precisam estabelecer com os professores formadores uma relação produtiva e

contínua, no sentido de ajudá-los a enfrentar os desafios da realidade de cada município e das fragilidades apresentadas pelas escolas” (MATO GROSSO, 2010, p. 33).

Ainda consoante ao mesmo documento, “cada professor formador deve estar vinculado, de forma contínua, a uma instituição de ensino superior capaz de compreender a realidade dos desafios enfrentados na prática do processo formativo e que seja capaz de dar a este profissional o apoio necessário para a mudança da realidade hoje encontrada nas escolas” (MATO GROSSO, 2010, p. 33). É o que acreditamos promover, a partir da pesquisa aqui proposta pela UNEMAT, que, por ser mato-grossense, conhece as necessidades e limitações próprias da educação no Estado e do trabalho em rede com instituições de ensino superior de renome do Brasil, mediante a participação de importantes pesquisadores da área da linguagem.

6. Ações em desenvolvimento e alguns aspectos evidenciados

Para alcançar os objetivos delineados no projeto de discutir teorias e práticas de FC de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT, o estudo aborda uma metodologia de investigação aplicada de pesquisa qualitativa, com base em autores que realizam estudos na área educacional, tais como Bodgan e Biklen (1992), Burns (1999), Borg e Gall (1989) e André (2002). Uma vez que este estudo pretende congregiar pessoas de diferentes *status* (como professores de diferentes IES e professores-formadores), unidos pelo objetivo comum de ofertar FC aos docentes da área da linguagem, concordo com Magalhães *et al* (2006), ser o estudo colaborativo a melhor opção. Corroboro, pois, com Magalhães (2003, citado em MAGALHÃES *et al*, 2006, p. 180) ao afirmar que “o conceito de colaboração, na condução de pesquisas em escolas, pressupõe que todos os agentes tenham voz para construir não só o direcionamento do programa e dos projetos de pesquisa a serem desenvolvidos, mas também a sua participação nos mesmos”.

Neste sentido, julgo pertinente destacar duas frentes de atuação: a primeira delas recai na necessidade de intercâmbio com pesquisadores que já atuam com FC de docentes da área da linguagem há algum tempo, como é o caso do corpo de docentes de linguistas aplicados da PUC/SP; a segunda delas é o contato e acompanhamento de docentes que estão envolvidos nos programas/projetos de FC na cidade lócus do estudo.

O acompanhamento a este grupo acontece de duas formas: uma presencial e outra a distância. A presencial acontece quinzenalmente, com encontros de quatro horas, às sextas-feiras, na sala de linguagens do CEFAPRO, em que são discutidas teorias e práticas, a partir das necessidades do grupo de professoras-formadoras, trazidas dos contextos de formação das escolas onde atuam. Devido aos demais trabalhos que compõem a ação do grupo e da impossibilidade de mais encontros presenciais, já que viajam constantemente para atenderem os municípios pertencentes ao polo, mantemos, ainda, um ambiente colaborativo de aprendizagem a distância (plataforma e-Proinfo)³, como um canal de contínua reflexão e diálogo entre os pares.

O diagnóstico de quais projetos/programas de formação continuada são desenvolvidos com docentes da área da linguagem, que atuam na rede estadual de ensino público de Sinop/MT, tem sido feito a partir de análise de documentos e acompanhamento das ações desenvolvidas pelo CEFAPRO, especialmente o grupo da área da linguagem e especificidades, que é composto por nove professoras-formadoras (uma em Tecnologia, uma em LE, uma em Educação no Campo, uma em Educação Especial, uma em Arte e quatro em LP). Os seguintes estudos estão em desenvolvimento: estudo sobre as políticas públicas de ensino na Educação Básica em Mato Grosso (MATO GROSSO, 2010); análise dos Pareceres Orientativos do Programa/Projeto Sala de Professor/Educador; discussão de teorias e práticas de FC (foco na área de Linguagens); mapeamento do perfil do professor formador da área de Linguagens e delineamento dos papéis exercidos; e, aproximações teórico-práticas dos contextos global e local.

Diálogos com estudiosos sobre FC, como Nóvoa (2009), Marcelo (2009), Imbernón (2010a e b), para citar apenas alguns, apontam para uma perspectiva de FC que prioriza o trabalho colaborativo e incentivo ao estudo coletivo na escola, com acompanhamento sistemático e criterioso, e asseveram a possibilidade de valorização do conhecimento e do estudo. A construção de um projeto coletivo de FC no lócus da escola, espaço de trabalho por excelência do professor, é defendido por estes autores, bem como a criação de espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza.

³ Disponível em: <http://e-proinfo.mec.gov.br>

Segundo eles, é preciso haver protagonismo do profissional nas ações por ele desenvolvidas.

Dentre os aspectos evidenciados até o momento, destacam-se o reconhecimento das teorias que norteiam as políticas públicas de ensino e formação continuada em MT e o diagnóstico de que a mudança assusta e cria grupos de resistências. Acerca do perfil dos professores formadores, parece constituir-se por uma identidade poliidentitária, cujos papéis são de executores (predomínio) de ações indicadas pela SEDUC e de mentores de ações propostas individual ou coletivamente pela área.

A FC com os professores formadores tem permitido compreender o que é trabalhar no coletivo e como se realiza este tipo de prática em que é possível perceber que a reflexão colabora para a construção da identidade e para o desenvolvimento coletivo. Entretanto, também é possível perceber um conflito de vozes e ações entre SEDUC/CEFAPRO, a escola, a sociedade e a Universidade.

7. Considerações finais

O objetivo deste texto foi apresentar um projeto de ação colaborativa em desenvolvimento no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO), polo de Sinop, com um grupo de professores formadores da área de linguagem e especificidades, que tem por finalidade descrever e discutir as teorias e práticas de formação continuada de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT.

Procurei destacar, em primeiro lugar, os aspectos teóricos que embasam o projeto acerca de uma educação linguística que valorize o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais em que se utilizam letramentos.

Em seguida, falei sobre os desafios da formação docente da/na atualidade e a necessidade de reforçar a sua presença no espaço de trabalho do profissional.

Em terceiro lugar, arrazoei acerca de como a Linguística Aplicada, atenta às questões complexas que envolvem a sociedade, pode contribuir/tem contribuído para a formação docente, a partir de iniciativas que defendem a reflexão e a colaboração.

Por fim, apresentei algumas ações governamentais e ações que o grupo envolvido no projeto em questão tem desenvolvido e como elas têm permitido uma

melhor compreensão do trabalho que os professores formadores da área da linguagem e especificidades realizam no CEFAPRO.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.
- BOGDAN, R. E.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: An Introduction to Theory and Methods*. 3 ed. Needham, MA: Allyn & Bacon, 1992.
- BORG, W. R.; GALL, M. D. *Educational research*. New York & London: Longman, 1989.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Rede nacional de formação continuada de professores da educação básica: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2005.
- BURNS, A. *Collaborative action-research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. (Org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes/Arte Língua, 2004, p. 31-43.
- FARIAS, M. *et al.* Sociocultural and Political Issues in English Teacher Education: Policies and Training in Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008, p. 23-44.
- GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- GIMENEZ, T. *et al.* A pesquisa participativa no desenvolvimento profissional de formadores de professores de inglês. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008, p. 303-318.
- GIOVANNI, L. M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES S. M. (Org.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 207-224.

GÓMEZ, A. I. P. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GÓMEZ, A. I. P.; SACRISTÁN, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GUIMARÃES, E; ORLANDI, E. O conhecimento sobre a linguagem. In: NUNS, J. H. & PFEIFFER, C. C. (org). *Introdução às ciências da linguagem – linguagem, história e conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006, p. 141-157.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010a.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar na linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, M. C; CAVALCANTI, M. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 51-77.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Teacher Education Language in Collaborative and Critical Reflective Contexts. In: GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p. 105-124.

MAGALHÃES, M. C. et al. Educando para a cidadania em contextos de transformação. *The ESPecialist*, v. 27, n. 2, p. 169-188, 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, jan./abr. 2009. p. 7-22.

MATO GROSSO. *Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso: formação em rede entrelaçando saberes*. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2010.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. Professor se forma na escola. *Revista Nova Escola*, ed. 142, 2001. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm> Acesso em 18 de fev. de 2008.

_____. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, S. G.; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão do professor. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004, p. 89-112.

PORTO, Y. S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) *Educação continuada*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SCHLATTER, M. & GARCEZ, P. M. Treinamento ou educação no ensino de língua: escolha metodológica ou política? In: PAIVA, V. M., DUTRA, D & MELLO H. (Orgs.). *Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: a linguagem como prática social*. Belo Horizonte: ALAB/FALE/UFMG, 2002.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SNYDER, I. Antes, agora, adiante: hipertexto, letramento e mudança. *Educação em Revista* [online]. 2010, vol. 26, n. 3, p. 255-282. ISSN 0102-4698.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TEACHERS TRAINING: AN OVERVIEW ON STATE PUBLIC EDUCATION CONTEXT OF SINOP, STATE OF MATO GROSSO, BRAZIL

ABSTRACT

This paper presents a collaborative action project in development at CEFAPRO (Center for Training and Professional Upgrading of Basic Education) located in Sinop city, Mato Grosso, Brazil. It has been developed with a group of teachers who are part of the Language area and those related ones. It describes the theoretical aspects that underlie the project that suggests the language education must emphasize the use of language in different social contexts or situations in which literacies are used. It also discusses the challenges of teacher training and establishes dialogues with collaborative actions. Finally, it presents the actions under development and some aspects highlighted in the training process.

Keywords: teachers training, language, collaborative action.