

## EXPECTATIVA E ACEITABILIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADA AOS PROFESSORES DE MATO GROSSO NO ÂMBITO DOS CEFAPROS

Ângela Rita Christofolo de Mello<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-9732-6175>

Albina Pereira de Pinho Silva<sup>2</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-5139-9299>

Cleuza Regina Balan Taborda<sup>3</sup>  
<https://orcid.org/0000-0001-7375-6093>

**RESUMO:** O artigo apresenta resultados de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que investigou, de forma interpretativa, a política de formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), nos últimos dez anos. Este texto analisou aspectos que motivaram os docentes da rede pública de educação, a participarem dos projetos de formação continuada vinculados aos CEFAPROS dos polos de Juara, Sinop e Cáceres, bem como estes avaliaram a atuação dos Centros enquanto instâncias responsáveis pela oferta e acompanhamento da formação continuada. Concluiu-se que mais que uma instância de acompanhamento e monitoramento das políticas de formação continuada, o desafio dos Centros, ao considerar a escola *lócus* de formação, é respeitar à sua autonomia na elaboração e proposição de ações formativas que contemplem as necessidades e especificidades dos profissionais que nela atuam, com vistas a superar o mero assistencialismo pedagógico.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação continuada, necessidades formativas, CEFAPROS.

---

<sup>1</sup> Profa. Dra. da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), credenciada no PPGedu/UNEMAT/Cáceres e no Profletras/UNEMAT/Sinop. Líder do GEFOPE/CNPq. E-mail: [Angela.mello@unemat.br](mailto:Angela.mello@unemat.br)

<sup>2</sup> Profa. Dra. da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), credenciada no PPGLetras e no Profletras/UNEMAT/Sinop. Vice-líder do GEFOPE/CNPq. E-mail: [albina@unemat.br](mailto:albina@unemat.br)

<sup>3</sup> Profa. Ma. da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Juara). Integrante do GEFOPE/CNPq. E-Mail: [cbalan@unemat.br](mailto:cbalan@unemat.br)

## **EXPECTATION AND ACCEPTABILITY OF CONTINUED TRAINING OFFERED TO MATO GROSSO TEACHERS IN THE SCOPE OF CEFAPROS**

**ABSTRACT:** The article presents results of a qualitative research, which investigated, interpretative way, continuing education policy offered to Mato Grosso teacher in the framework of the Training Centers and upgrade of Education Professionals Basic (CEFAPROS), in the last ten years. This text analyzed aspects that motivated teachers from public education, participate in conti-nuada training projects linked to CEFAPROS the poles of Juara, Sinop and Cáceres, and they assessed the activities of the centers as bodies responsible for providing and monitoring of continuing education. It is concluded that more than a vehicle for monitoring and monitoring of continuing education policies, the challenge of the Centers, to consider forming locus school, it is to respect their autonomy in designing and proposing training activities that address the needs and specificities of professionals in it, with a view to overcoming mere pedagogical assistance.

**KEYWORDS:** continuing education, formative needs, CEFAPROS.

## **EXPECTATIVA Y ACEPTABILIDAD DE LA FORMACIÓN CONTINUADA OFRECIDA A LOS PROFESORES DE MATO GROSSO EN EL ÁMBITO DE LOS CEFAPRO**

**RESUMEN:** El artículo presenta resultados de una pesquisa de abordaje cualitativo, que ha investigado, de forma interpretativa, la política de formación continuada ofrecida a los profesores de Mato Grosso por los Centros de Formación y Actualización de los Profesionales de la Educación Básica, en los últimos diez años. Este texto analizó aspectos que han motivado los docentes de la red pública de educación, a participaren de los proyectos de formación continuada vinculados a los CEFAPRO de los polos de Juara, Sinop y Cáceres, bien como estos evaluaron la actuación de los Centros en cuanto instancias responsables por la oferta y acompañamiento de la formación continuada. Se concluye que más que una instancia de acompañamiento y monitoreo de las políticas de formación continuada, el desafío de los Centros, al considerar la escuela *locus* de formación, es respetar autonomía de ella en la elaboración y proposición de acciones formativas que contemplen las

necesidades y especificidades de los profesionales que en ella actúan, con vistas a superar el mero asistencialismo pedagógico.

PALABRAS CLAVE: formación continuada, necesidades formativas, CEFAPRO.

## Introdução

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa realizada com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT), Edital Induzido, Educação Estadual n. 011/2016-2, com o objetivo de mapear e analisar a atuação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), em atenção às demandas e necessidades formativas dos docentes da Educação Básica, bem como suas ações frente às atuais expectativas, anseios e aceitabilidade.

No âmbito dessa pesquisa, esse manuscrito analisa o que motivou a participação dos docentes da rede pública de educação do Estado de Mato Grosso nos projetos de formação continuada vinculados às ações dos CEFAPROs, polos de Juara, Sinop e Cáceres, bem como as avaliações apresentadas pelos professores acerca da atuação destes, enquanto instâncias responsáveis pela oferta e acompanhamento da formação continuada, nos últimos dez anos.

A implantação dos CEFAPROs, em Mato Grosso, associou-se a institucionalização dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), uma política de formação de professores do Ministério de Educação (MEC), implantada em vários estados do Brasil na década de 1980, mediante o alto número de professores leigos existentes. Os CEFAM tinham como objetivo constituírem-se em espaços que viabilizassem aos professores formação inicial, atualização e aperfeiçoamento, como também, o desenvolvimento de práticas docentes inovadoras, em interfaces com ações de pesquisas. (ROCHA, 1996).

Em Mato Grosso, apesar do expressivo quantitativo de professores leigos que atuavam na rede pública na década de 1980, a institucionalização do CEFAM aconteceu apenas em 1986, mas seu funcionamento efetivou-se em 1989, com a implantação de cinco Centros, sendo:

[...] em Cuiabá, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus André Avelino Ribeiro; Barra do Bugres, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Júlio Müller e, em 1990, em Rondonópolis, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Sagrado Coração de Jesus; em Várzea Grande, na Escola Estadual de 1° e 2°

Graus Licínio Monteiro; em Sinop, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Nilza de Oliveira Pipino e, em Cáceres, na Escola Estadual de 1° e 2° Graus Onze de Março (ROCHA, 1996, p. 77).

Questões decorrentes de aspectos financeiros, bem como da compreensão das pessoas que estiveram à frente desta política em Mato Grosso, imprimiram diferentes configurações aos CEFAM. Neste sentido, as atividades realizadas em alguns CEFAM assemelharam-se as Escolas de Habilitação de Magistério, enquanto em outros, seu foco voltou-se para a promoção de inovações no âmbito da oferta de formação continuada. (ROCHA, 1996).

A criação dos CEFAPROs teve sua origem nas ações implementadas no CEFAM implantado na Escola Sagrado Coração de Jesus, que integrava a rede pública de ensino do município de Rondonópolis/MT. As ações de formação promovidas por este Centro “incluíam encontros nos quais professores e alunos do curso de Magistério desenvolviam reflexões sobre o trabalho docente”. (GOBATTO e BERALDO, 2014, p. 35). Mediante a extinção do CEFAM, esse grupo de professores e estudantes do magistério sentiu a necessidade de dar continuidade aos trabalhos, a fim de fortalecer a formação continuada dos educadores. Com isso, criou-se o Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOP), com uma organização distinta das ações desenvolvidas no Estado até então, pela via da oferta de formação continuada, pois se estruturou a partir de um trabalho planejado e conduzido 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 seu próprio fortalecimento político.” (GOBATTO e BERALDO, 2014, p. 35).

As atividades de formação continuada viabilizadas no âmbito do CEFOP repercutiram em todo o Estado, envolveram universidades, sindicatos e despertou a atenção da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) que, por sua vez, adotou o projeto como uma política de Estado. Assim, os CEFAPROs tiveram a criação a partir do CEFOP com o fim de institucionalizar a existência do projeto de formação permanente dos professores, até então não reconhecido pelo Estado. Neste contexto, a criação dos CEFAPROs no ano de 1997, por meio do Decreto Estadual nº 2.007/1997, foi motivada pelas ações do projeto “[...] originado na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis-MT, em função de um grupo de professores que se reuniam para estudar, movidos pela necessidade formativa dos próprios colegas.” (BEZERRA e CESPEDES, 2010, p. 1).

Em 2000, com base nessa experiência de formação realizada na escola, três CEFAPROs foram implantados como política pública educacional, com polos em Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino. Para atender a demanda da oferta de formação continuada do Estado de Mato Grosso, no ano seguinte, houve a criação de mais doze polos em municípios estratégicos do Estado. Atualmente, em Mato Grosso, há quinze Centros, geograficamente distribuídos, em atenção às regiões do Estado. (BEZERRA e CESPEDES, 2010). Assim:

[...] diante dos muitos problemas relativos à formação de professores, Mato Grosso se lança como piloto no Programa de Formação de Professores Leigos (Proformação). [...] 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 nas seguintes cidades: Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Esses polos foram definidos geograficamente pela demanda de professores leigos existentes nas regiões, sendo a escolha articulada com a implantação do Proformação, em convênio com o MEC. (GOBATTO e BERBALDO, 2014, p. 35).

Dentre as atribuições dos CEFAPROs, incluíam-se a implementação da política de Formação Continuada da Educação Básica aos professores, a fim de promover a atualização/formação para atender a Escola Organizada por Ciclos de Formação Humana, o Ensino Fundamental de nove anos em alguns municípios que não aderiram a proposta da organização por ciclos, e o Ensino Médio, que incluiu a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentre outras. Além disso, os Centros teriam ainda, como função, elaborar o Plano de Ação da Formação Continuada a partir dos projetos de formação continuada planejados pelas escolas do polo, em consonância ao Projeto Político Pedagógico e Plano de Desenvolvimento dos CEFAPROs. (MATO GROSSO, 2012).

No decorrer nas duas últimas décadas (2000/2010), essa política de formação passou por diferentes reconfigurações na tentativa de atender as expectativas e os anseios dos professores, e, gradativamente, integrou-se nos espaços escolares por meio do Projeto Sala de Professor (PSP). Em 2011, houve a reformulação desse projeto, que se denominou Projeto Sala de Educador

(PSE), com o propósito de sistematicamente viabilizar a ação de formação continuada dos profissionais que atuavam na escola. A equipe da Superintendência de Formação Continuada da SEDUC/MT concebeu como principal preocupação desse projeto, o desenvolvimento de uma cultura formativa e coletiva dos profissionais que atuavam nas escolas de Educação Básica de Mato Grosso.

Com isso, o PSE deveria constituir-se em um espaço de reflexão acerca da formação continuada, com a centralidade no objetivo de promover o fortalecimento da escola, enquanto referência de formação e autoformação, com planejamentos de estudos, bem como, “construir um comprometimento coletivo com o processo educativo; compreender o papel educativo do profissional no desempenho individual e coletivo de sua função; e contribuir para a superação do déficit da qualidade do ensino público.” (MATO GROSSO, 2011, p. 4).

O tópico subsequente descreve o método, a abordagem e os procedimentos que deram sustentação ao percurso da pesquisa.

### **Método e abordagem metodológica da pesquisa**

Com vistas a atender aos objetivos proposto na pesquisa de abordagem qualitativa, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso, Edital Induzido Educação Estadual 011/2016-2, em um primeiro momento, identificou-se como os professores das escolas da rede estadual de Educação Básica avaliavam as ações realizadas pelos CEFAPROs dos polos de Juara, Sinop e Cáceres no que se referiam às necessidades formativas. Em seguida, mapearam-se as atividades realizadas pelos referidos Centros, consideradas relevantes pelos profissionais da educação, nesse processo, a práxis que sustenta a formação continuada nos espaços das escolas.

Em um segundo momento, com o objetivo de analisar o que motivou os docentes da rede estadual de educação de Mato Grosso, a participar dos projetos de formação continuada promovidos pelos CEFAPROs dos polos de Juara, Sinop e Cáceres, bem como avaliavam essa política, levantou-se as informações consideradas importantes para que os Centros atendessem as expectativas e as necessidades formativas do seu público, bem como se identificou como avaliavam as atuações dos respectivos Centros.

Por fim, sistematizaram-se e analisaram-se as informações, a fim de mapear e avaliar as ações desenvolvidas, sob a responsabilidade dos CEFAPROs, no decorrer dos últimos dez anos, para posteriores apontamentos e considerações. Aspectos relacionados ao segundo momento da pesquisa

foram sistematizados e analisados neste artigo. O recorte se deve ao número de páginas permitido por esta revista.

Em atenção a esses objetivos, o estudo fundamentou-se nos princípios do método de pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN, 2013), e teve como instrumento de coleta de informações o questionário. Para os autores, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador a interação com os participantes da investigação, condição que pode facilitar a compreensão dos aspectos descritivos relativos aos fenômenos, com toda a sua complexidade em um contexto específico, neste caso, as diferentes situações, vivências e experiências dos inquiridos que tiveram suas contribuições escritas valorizadas no decorrer da investigação.

Os integrantes do projeto de pesquisa que atuavam nos respectivos polos foram orientados a realizarem leituras, debates e reflexões acerca do tema em questão, atividades que contribuíram com a realização das atividades subsequentes, a iniciar-se com a definição das questões que compuseram o roteiro do questionário. Pois, se compreende que a relevância social do resultado da pesquisa vincula-se à acertada formulação das perguntas. Assim, o questionário agregou questões objetivas e subjetivas em consonância aos objetivos da pesquisa e destinou-se aos profissionais docentes que atuavam nos municípios de abrangência da pesquisa.

A abrangência da pesquisa justificou as parcerias firmadas com os respectivos pesquisadores nas diferentes localidades. Em observação aos aspectos éticos da pesquisa (BOGDAN e BIKLEN, 2013), os participantes assinaram termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). A coleta de informações foi realizada nas escolas localizadas em municípios correspondentes aos polos dos CEFAPROS de Juara, Sinop e Cáceres.

Para tanto, contou com parcerias firmadas com os referidos Centros e com a UNEMAT, Câmpus de Juara, Sinop e Cáceres. O questionário encaminhado via e-mail pelos referidos CEFAPROS, a todos os professores dos polos, foi respondido no mês de dezembro de 2017, por setenta e três professores que atuavam na Educação Básica da rede pública estadual, com o seguinte perfil:

**Quadro 1: Formação inicial dos participantes da pesquisa: CEFAPROS dos polos de Juara, Sinop e Cáceres.**

Formação Inicial	Quantidade
Pedagogia	41
Letras	7

Educação Física	3
Matemática	7
Ciências Biológicas	6
História	7
Geografia	2
Total	73

Fonte: Elaboração das autoras mediante informações categorizadas dos questionários em dezembro de 2017.

Em relação ao tratamento dos dados qualitativos coletados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009). Este método consiste em um conjunto de técnicas que são utilizadas para analisar conteúdos de qualquer natureza, seja documental ou de informações empíricas, que após serem sistematizados poderão produzir inferências. Diante dessas ponderações, o *corpus* de análise da pesquisa constituiu-se da sistematização e da categorização das informações coletadas junto aos professores em dezembro de 2017. As contribuições dos professores estão identificadas como: P. 1, P. 2, e assim sucessivamente.

### **Motivações que impulsionaram os professores a participar da formação continuada ofertada pela via dos CEFAPROs por meio do Projeto Sala de Educador**

Como descrito na abordagem metodológica desse manuscrito, o segundo momento da pesquisa foi realizado junto aos professores com o objetivo de analisar quais fatores os motivaram a participar dos projetos de formação continuada promovidos pelos CEFAPROs dos polos de Juara, Sinop e Cáceres nos últimos dez anos.

Os conteúdos sistematizados demonstraram que, dentre os muitos fatores citados pelos professores, destacaram-se: a contagem de pontos atribuída pela SEDUC ao final do ano letivo, a partir da assiduidade dos professores na formação continuada ofertada por meio do Projeto Sala de Educador (PSE); a relevância dos temas trabalhados nas formações; a necessidade de aperfeiçoamento, atualização profissional e melhoria da prática docente; a obrigatoriedade do cumprimento das horas atividades; a interação com problematização e socialização de aspectos relevantes à prática docente; à apropriação de novos conhecimentos, com aprendizagens inerentes ao exercício do magistério que

possibilitem a transformação da atuação docente.

Isso posto, analisou-se, na sequência, os aspectos concernentes aos conteúdos destacados, com a compreensão de que as políticas públicas educacionais cumprirão sua função quando estiverem a serviço da melhoria da qualidade social da educação pública ofertada a população pobre. Como afirma Saviani (2012, p. 31), “lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”. Este seria então, o principal objetivo da formação continuada ofertada aos professores de Mato Grosso, provocar mudanças nas intervenções docentes que resultassem na inovação pedagógica, com vistas à melhoria da educação pública ofertada. Em conformidade com os dados da pesquisa, as propostas de formação acompanhadas pelos CEFAPROS precisam, ainda, de muitas mudanças para realmente atender as necessidades dos docentes que, enfrentam, cotidianamente, os desafios mais múltiplos e complexos. Para isso “[...] a formação continuada dos professores, mais do que atualizá-los, deve ser capaz de criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc, e os formadores de professores devem saber criar tais espaços para passarem do ensinar ao aprender”. (IMBERNÓN, 2010, p. 11).

Conforme o autor, a formação continuada para conquistar sua legitimidade e fortalecimento na escola, precisa ser concebida e vivenciada como espaço fecundo de constante reflexão sobre as teorias e práticas mobilizadas em sala de aula, como também a possibilidade de reconstrução permanente da práxis, desafio das políticas de formação que se buscam promover inovações no campo da educação e no desenvolvimento profissional docente.

### **O Projeto Sala de Educador e a contagem de pontos atribuída pela SEDUC ao final do ano letivo**

Segundo Silva (2014), o Projeto Sala de Educador (PSE) integrou-se a política pública de formação continuada de Mato Grosso. Essa política foi implantada no ano de 2003 e implementada de forma gradativa no decorrer dos anos de 2003 a 2005 pela Superintendência de Formação de Professores (SULFP), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), em todas as escolas da rede estadual, por meio de ações realizadas nos quinze polos dos CEFAPROS. De 2003 a 2013 o PSE passou por várias reformulações. Todavia, de certa forma, as reformulações mantiveram seus objetivos, como demonstra o quadro a seguir:

**Quadro 2: Objetivo do PSE publicizados nos Pareceres Orientativos<sup>4</sup>**

Ano	Objetivos
2003	Fortalecer a escolar enquanto espaço de formação dos professores a fim de desenvolver suas potencialidades e qualificar o desempenho no trabalho, por meio da organização de grupos de estudos construindo um comprometimento coletivo com o processo de ensino e aprendizagem.
2010	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos, que priorizem o comprometimento do coletivo da escolar com a melhoria da aprendizagem dos que nela estão.
2011	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos, que priorizem o comprometimento do coletivo da escolar com a melhoria da qualidade social da educação.
2012	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos, que priorizem o comprometimento do coletivo da escolar com a melhoria da qualidade social da educação.
2013	Fortalecer a escolar como lócus da formação continuada, com a organização de grupos de estudo e esforço coletivo, aprimorando as ações pedagógicas.

**Fonte:** Elaborado por Silva (2014, p. 75), a partir dos Pareceres Orientativos publicados pela SULFP/SEDUC/MT nos anos de 2003, 2010, 2011, 2012 e 2013.

Como se observa, os cinco Pareceres Orientativos elaborados no decorrer de uma década (2003 a 2013), tinha como principal foco “Fortalecer a escola enquanto *lócus* de formação”. Esta prerrogativa respalda-se nas afirmações de Nóvoa (1992), Canário e Barroso (1999), de que a escola é por excelência o espaço principal para a constituição dos conhecimentos inerentes a docência. Desse modo:

A chave para a produção de mudanças (simultâneas) referentes aos professores e às escolas passa, então, a residir na reinvenção de modos de socialização profissional – o que constitui o funda-

<sup>4</sup> Os Pareceres Orientativos são documentos elaborados anualmente pela SEDUC/SUFP de Mato Grosso com informações acerca do desdobramento das ações de formação continuada realizadas pela via do Projeto Sala de Educador. Assim, os Pareceres são encaminhados aos CEFAPROS que os compartilham às escolas.

mento mais sólido para encarar como uma prioridade estratégica o desenvolvimento de modalidades de formação centradas na escola, por oposição e contraste com a oferta formalizada, descontextualizada e escolarizada que é dominante. (CANÁRIO, BARROSO, 1999, p. 84).

Os referidos pareceres orientavam que o PSE institucionalizado em todas as escolas, ofertasse oitenta horas de formação continuada no decorrer do ano letivo, sendo quarenta horas no primeiro semestre e quarenta horas no segundo semestre. Os encontros presenciais poderiam ser semanais, quinzenais ou mensais, conforme definição dos profissionais da escola. A certificação seria disponibilizada ao final do ano letivo somente aos professores que atingissem 75% de assiduidade. Esse certificado assegurava cinco pontos a serem acrescidos na contagem de pontos, e teriam validade, tanto para classificação de atribuição de aulas aos efetivos, como para a contratação de professores interinos no próximo ano letivo. (SILVA, 2014).

Todavia, ao vincular a assiduidade do professor na formação continuada à contagem de pontos, a SULFP/SEDUC/MT, de certa forma, desfocou a política do seu principal objetivo. Isso porque, um dos eixos da formação continuada situa-se na pessoa do professor, assim inserir-se ou vincular-se a um processo de formação continuada supõe investir-se em si mesmo, com autonomia que autenticará a identidade do educador (NÓVOA, 1992). Como evidenciou a pesquisa, o que definiu a participação dos professores na formação continuada, pode não ter sido a recomendada autonomia do processo de autoformação, e, sim, as condicionantes impostas pelas instâncias formativas da SEDUC/MT.

As narrativas contidas nos excertos a seguir, ratificaram que muitos professores participavam da formação continuada ofertada pelo PSE porque precisavam dos pontos atribuídos, conforme Orientativo elaborado pela SEDUC. “A inclusão na contagem de pontos para o processo de atribuição de aulas do ano seguinte” (P. 1). “Certificado e para contagem de ponto no final do ano” (P. 39). “Por causa do orientativo enviado pelo CEFAPRO” (P. 40). Assim como a pesquisa aqui analisada, a pesquisa realizada por Silva (2014), também elucidou que uma das fortes razões de os professores frequentarem a formação continuada por meio do PSE deu-se em decorrência da contagem de pontos.

Assim, fazem-se necessários que os processos de formação continuada de professores favoreçam a criação de espaços profícuos para o exercício do diálogo, da reflexão, da aprendizagem, das práticas pedagógicas baseadas no trabalho coletivo, a fim de buscar neste processo, privilegiar a legitimidade

dos conhecimentos e experiências docentes como fontes potencializadoras da aprendizagem e da prática pedagógica dos professores. Para o atual cenário, Imbernón (2010, p. 92) sugere a importância de se “criar comunidades de prática e redes presenciais e virtuais ou associações de aprendizagem que potencializem a colaboração e a cooperação entre os professores, a fim de se assumir uma maior autonomia, analisar a diversidade dos contextos educativos e estabelecer um intercâmbio de conhecimento prático profissional”. Imbernón (2010, p. 94) vai mais além, ao defender que uma das condições para a mudança é “a formação deixar de ser um espaço de ‘atualização’ para ser um espaço de reflexão, formação e inovação, com o objetivo de os professores aprenderem”.

Entretanto, esse aspecto restringiu a presença dos educadores às exigências externas, o que descaracterizou a constituição da escola enquanto *locus* de formação. Isso porque, para que a escola seja reconhecida enquanto espaço formativo, o processo de inserção dos educadores na formação continuada se daria por meio do compromisso destes com a vida da escola, com problematizações de situações desafiadoras e com o propósito de solucioná-las. Mesmo por que, são estas condições que qualificam a escola enquanto “organização aprendente” (CANÁRIO, 1998), com a oferta da formação continuada.

É com base na perspectiva de escolas como organizações aprendentes que, segundo Canário (1998), os professores aprendem por meio de um processo de socialização profissional, por isso a interação inter pares exerce função mais relevante (cooperação entre professores, apoio mútuo no crescimento profissional de cada um). Sob essa perspectiva, os CEFAPROs são amplamente mobilizados a refletir sobre suas funções e as políticas que orientam a formação de professores, dadas as mudanças céleres e contínuas que afetam a Educação, a Escola, a Profissão e, conseqüentemente, o processo ensino e aprendizagem. Com isso, o Projeto Político Pedagógico da escola assume, também, novas configurações e função social, o que demandará do coletivo escolar outras dinâmicas de ações e de organização do trabalho pedagógico.

O reconhecimento da necessidade de aperfeiçoamento profissional também foi destacado nessa categoria: “O enriquecimento profissional para melhor subsidiar minha prática pedagógica, desde que também possa servir como alicerce pedagógico, nos proporciona horas e pontos ao término do curso, afinal, sou interina e preciso trabalhar” (P. 37). “Aprendizado, certificação, e ajuda para trabalhar no ano seguinte” (P. 16, P. 17). Os excertos denotaram que a pontuação foi novamente ressaltada como prerrogativa de participação.

## **Destaque aos temas trabalhados na formação continuada**

O PSE configurou-se em uma política da SEDUC/MT de valorização dos profissionais da educação que sustentava as escolas da rede pública estadual como *locus* da formação continuada. Outra característica dessa política era o diagnóstico das necessidades formativas realizado no início do ano letivo em todas as escolas. A partir do resultado desse diagnóstico, levantavam-se os temas trabalhados no decorrer do ano (MATO GROSSO, 2011).

Como afirma García (1992), a cultura organizacional da escola interfere na oferta de formação continuada e pode viabilizar ou não a autonomia e a colaboração dos professores nos processos formativos. O PSE, ao orientar que os temas abordados na formação continuada fossem escolhidos a partir do diagnóstico das necessidades formativas de cada escola, pode ter instaurado entre os professores, o sentimento de pertencimento e de compromisso em atenção aos preceitos filosóficos de cada comunidade escolar.

Desse modo, outra categoria destacada pela maioria dos professores foi a relevância dos temas trabalhados nas formações continuadas. A justificativa da relevância dos temas deu-se porque atendiam os anseios e necessidades formativas dos professores, como denotaram as contribuições: “O que me motivou a participar da formação continuada foram os temas abordados” (P. 23). “Os temas sugeridos” (P. 25, P. 42, P. 43, P. 44).

Segundo García (1992), a principal função da formação continuada de professores é subsidiar as necessidades formativas identificadas pelos docentes. As necessidades formativas, por sua vez, voltam-se às características do contexto sociopolítico, por isso são definidas em atenção às necessidades singulares, objetivas e subjetivas de uma escola e de um grupo de educadores. Neste sentido, Oliver Trobat (2002) adverte que analisar as necessidades formativas dos professores seria a primeira atividade ao se planejar a implementação de políticas de formação continuada. Segundo as contribuições dos professores, os Orientativos elaborados pela SULFP/SEDUC/MT para a oferta da formação continuada pela via do PSE, estavam em consonância aos fundamentos referidos e também à práxis de formação que, segundo Imbernón (2010, p. 37), “formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores”.

Todavia, os professores justificaram, também, que os temas abordados foram relevantes porque contribuíram com a melhoria da atuação docente, como se pode observar nos excertos: “[...] envolvimento e interesse nos temas que possam qualificar a ação em sala de aula” (P. 4). “O que me motiva a parti-

cipar dos projetos de formação é a importância dos temas que me dá suporte para os planos de intervenção pedagógicos” (P. 21 e P. 24). “O que mais motiva é que são formações que nos prepara melhor para desenvolver nossa função” (P. 22). Como elucidaram as arguições dos professores, trabalhar na formação continuada temas voltados às suas necessidades formativas é salutar, porque, conseqüentemente, promoverão a melhoria da prática docente. Com isso, as ações de formação superam as ideias de formação alicerçadas na busca de contagem de pontos.

## **Aperfeiçoamento, atualização profissional e melhoria da prática docente**

Este tópico reapresenta os objetivos do Parecer Orientativo da SEDUC/MT que sustentam as ações de formação no próprio lócus da escola e, com base nele, a apresentação dos dados e análise das contribuições no processo de formação dos professores.

Segundo o Parecer Orientativo elaborado pela SEDUC/MT em 2011, o PSE tinha os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral:**

- Fortalecer a escola enquanto espaço de formação dos profissionais da educação, construindo um comprometimento coletivo com a qualidade do processo educativo do aluno.

### **Objetivos Específicos:**

- Diagnosticar as necessidades formativas dos profissionais da Unidade Escolar;
- Desenvolver as potencialidades do profissional e qualificar seu desempenho no trabalho;
- Organizar momentos de estudos no coletivo da unidade escolar;
- Construir a programação de estudos da “Sala de Educador da Escola”, articulado ao Projeto Político Pedagógico/Plano de Desenvolvimento Escolar;
- Possibilitar ao profissional da unidade escolar a cultura de formação, num processo contínuo, coletivo e individual;
- Estimular, incentivar e subsidiar a construção, o desenvolvimento e execução de projetos pedagógicos de investigação sobre e da realidade educativa do sistema de ensino e do fazer pedagógico;
- Desencadear na escola o processo de reflexão na e sobre suas práticas. (MATO GROSSO, 2011, p. 9-10).

Conforme apontam os dados da pesquisa, as ações de formação contribuíram e possibilitaram: a) análise dos reais problemas/dilemas vivenciados na escola; b) construção de conhecimentos teóricos, análise e reflexão crítica do processo de avaliação da realidade educacional; c) melhoria da prática docente e do desenvolvimento da proposta curricular; e) a vontade de aprender mais a fim de realizar um bom trabalho; f) necessidade da relevância de troca de experiência com outros docentes da escola, conforme demonstras as contribuições dos professores. Desse modo, as razões que os motivaram a participar da formação continuada estão em consonância aos objetivos geral e específicos definidos para o PSE.

Os excertos a seguir comprovam que a necessidade de aperfeiçoamento profissional para atender aos imperativos educacionais motivou muitos professores: “O que me motivou a participar foi para ter um conhecimento, uma capacitação nas mais diversas situações vistas na escola” (P. 2). “A aquisição de conhecimentos teóricos, análises e reflexão crítica da avaliação do processo educacional mediante a análise da realidade da nossa instituição” (P. 36). Neste sentido, o que orienta a formação continuada ofertada na escola:

Não é apenas um conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação. (IMBERNÓN, 2009, p. 80).

Neste processo, os professores assumem o protagonismo da formação continuada. Quando isso acontece, a formação continuada configura-se em um aspecto colaborativo e solidário em que as situações problemas poderão ser superadas com a ajuda da comunidade escolar.

Um aspecto importante a destacar diz respeito à compreensão dos professores de que a participação na formação continuada contribuiu para a melhoria da intervenção docente, como demonstraram os excertos: “Capacitação, para que eu desenvolva melhor minha prática pedagógica e currículo” (P. 13). “O desejo de aprender sempre mais e assim poder realizar um bom trabalho” (P. 26). “A aprendizagem que nos permite melhorar a nossa prática pedagógica” (P. 54, P. 57, P. 58, P. 60, P. 63, P. 69). Dentre os aspectos mencionados incluiu-se a relevância e a necessidade da troca de experiência, como uma necessidade entre os docentes:

A formação continuada para mim é uma necessidade, pois penso que com os desafios que nós professores enfrentamos na sala de aula, é preciso muita criatividade para conseguir dinamizar as aulas e motivar os alunos a vencer os obstáculos epistemológicos que surgem, e isso, eu penso que só é possível através do conhecimento que vem com leituras reflexivas, trocas de experiências, diálogos e estudos contínuos. (P. 9).

A contribuição do professor indicou que a formação continuada é reconhecida quando supera a atualização científica, pedagógica e cultural do professor. Desse modo, o aprofundamento teórico e metodológico estudados mobilizaram as intervenções práticas subsidiadas por inovações pedagógicas desafiadoras, como afirmou um professor “Um dos motivos que me motivou a participar do projeto de formação [...] foi a aquisição de conhecimentos, pois como educadores devemos buscar sempre novos conhecimentos, para depois colocar em prática o que conseguimos assimilar durante todo o percurso de formação.” (P. 27).

Segundo Nóvoa (2011, p. 58), a oferta de formação continuada de professor que tem a escola como *lócus* dessa formação, configura-se em um espaço ímpar de análise de intervenções a partir da constituição de uma rotina que acompanha e viabiliza reflexões na e sobre a atuação docente. Mesmo porque “[...], não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores.” As reflexões emanadas dessas formações continuadas poderão “recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam.” (IMBERNÓN, 2009, p. 69).

### **Formação continuada ofertada nas horas atividades**

O documento denominado Programa de Formação Continuada Sala de Professor, publicado em 2003 pela SUFP/SEDUC, assegurava às escolas da rede pública estadual “ii) Implantar [...] grupos de estudos de Formação Continuada para profissionais docentes, com encontros regulares desenvolvidos semanalmente nas horas atividades”. Como afirmou Silva (2014), apenas os professores efetivos tinham dez horas de atividades em uma jornada de 30 horas semanais. Essa condição foi justificada por alguns professores, como se observa: “As formações são contadas como hora atividade, portanto qualquer formação que eu faça, além de contribuir para minha formação profissional, [...] cumpro minha hora atividade” (P. 30). “O que me motiva é ter um tempo

dentro da minha jornada de trabalho para refletir sobre a minha prática em sala de aula” (P. 31). Contudo, os professores interinos também mantém assiduidade nos encontros de formação continuada com a perspectiva de somar pontos e assegurar trabalho no próximo ano.

### **Apontamentos e reflexões atinentes às expectativas e aceitabilidades da política de formação continuada ofertada no âmbito dos CEFAPROs nos últimos dez anos**

Nas últimas décadas, com as reformas educacionais impulsionadas pelo fenômeno da globalização, o tema formação e desenvolvimento profissional de professores ganhou relevância nas produções acadêmicas e passou a ser abordado sob diferentes enfoques, nas mais diversas instâncias acadêmicas. Todavia, neste contexto, Goodson (2008) destaca que as reformas instituídas de fora para o interior das escolas é muito problemática, visto que elas não têm sustentação.

[...], nos casos em que as reformas de grande escala não conseguem incorporar o sentido de entusiasmo e propósito dos professores, essas mudanças irão realmente enfrentar problemas sérios de sustentabilidade e generalização. Uma direção e uma definição externa da reforma de grande escala não garante que as melhorias vão ser implementadas e sustentadas. (GOODSON, 2008, p. 45).

Com estes estudos, os esforços votam-se para a busca da qualidade na formação do professor e o aprimoramento de instrumental teórico-prático que considere as especificidades da ação pedagógica e, conseqüentemente, a perspectiva da profissionalização docente.

Ao avaliarem a política de formação continuada ofertada em Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROs, os professores que contribuíram com este estudo apontaram a importância destes Centros conforme explicitam os excertos das narrativas a seguir: “Muito importante para sanar dúvidas e nos ajudar a desenvolver um trabalho de qualidade” (P. 1). “Foi de grande importância e ajudam na ampliação e na reconstrução do conhecimento em relação aos objetivos de aprendizagem/habilidades/competências, desafios a serem superados nessa nova etapa da Educação Básica” (P. 20). “É uma forma de a escola ganhar espaço privilegiado de produção de conhecimento por proceder aos docentes a troca de experiência entre os pares, a reflexão sobre a prática e a

possibilidade de compreensão que perpassa além da sala de aula” (P. 32). “As ações do CEFAPRO contribuíram de modo considerável para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois nos ajudaram a atravessar esse momento das novas implementações do ciclo de formação. Esperamos que nos próximos anos os CEFAPROs continuem contribuindo [...]” (P. 12).

Os dados da pesquisa apontam que as ações dos CEFAPROs são significativas, uma vez que é na escola que se aprende a profissão de professor, na medida em que esse processo de aprendizagem contribui com as melhorias das práticas docentes, do processo de socialização e desenvolvimento profissional, por conseguinte, são determinantes na melhoria do processo de aprendizagem do estudante. Nesse sentido, Imbernón (2009, p. 76) assevera que “os professores só mudam suas crenças e atitudes de maneira significativa quando percebem que o novo programa ou a prática que lhes são oferecidos repercutirão na aprendizagem de seus alunos.”

Pode-se considerar, então, que os CEFAPROs se configuram em uma política pública educacional do governo do Estado voltada ao incentivo à formação continuada dos profissionais da educação. Ou seja, os Centros constituíram-se em uma política de incentivo, valorização e aprimoramento da formação em serviço de professores que atuavam na Educação Básica. As contribuições apontaram que os professores reconheceram a importância e relevância dos Centros na formulação, análise, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Básica. Contudo, os professores ressaltaram a necessidade de a formação ofertada, ter como referência, o diagnóstico das necessidades formativas apresentadas por eles. Assim, a formação poderá contribuir com a melhoria do processo educativo.

Apesar do reconhecimento do papel relevante dos Centros as contribuições apontaram que a função dos CEFAPROs têm se restringido a disseminação das políticas educacionais oficiais, relegando a um plano secundário as necessidades formativas específicas dos diferentes contextos escolares e dos profissionais a eles vinculados.

A função dos Centros ainda é concebida por alguns professores como fiscalizadora das ações dos profissionais que atuam nas escolas, como explicitaram os excertos a seguir: “É uma instituição que precisa se tornar parceira da escola e não com ela é vista na atual conjuntura, [...] tem que se preocupar mais com a formação do que com a fiscalização.” (P. 62). “Precisa-se pensar na forma de atuação do CEFAPRO, pois atualmente só cobra. Precisamos de parceiros que caminhem juntos de acordo com as nossas necessidades.” (P. 57).

Como se pode observar, os excertos demonstraram que os CEFAPROs

não têm conseguido criar mecanismos que favoreçam a construção dos conhecimentos e habilidades necessários para o enfrentamento dos desafios do trabalho dos professores frente às exigências da sociedade contemporânea. As contribuições apontaram que as ações dos Centros precisam ir além da disseminação das políticas educacionais oficiais.

O professor, como protagonista do trabalho educativo na escola, é um sujeito sobre o qual são criadas estratégias político-formativas, teórico-práticas, jurídico-ideológicas (na dimensão da superestrutura), seja na ordem da reprodução ou da transformação da sociedade, justamente porque a profissão docente é um campo de contradições, de conflitos e de projetos antagônicos (CONTRERAS, 2002). No âmbito desse campo de contradições e conflitos, as ações de formação continuada precisam atender as necessidades específicas dos professores e do contexto educacional em que atuam. Como elucida a contribuição a seguir:

Os CEFAPROs são encarregados de muitas funções: formulação, análise, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas de formação dos profissionais da Educação Básica, mas na realidade não conseguem cumprir com todas as exigências delegadas a eles. Primeiro porque são muitas escolas para poucos profissionais acompanharem, segundo, muitas vezes nem os próprios formadores possuem conhecimento e experiência suficiente para promover momentos de reflexão e oficinas pedagógicas. (P. 28).

O excerto destaca as muitas atribuições dos Centros. Porém, diante da variedade de ações, a formação de professores, que deveria ser sua principal função, finda por não ser satisfatoriamente exercida em detrimento ao número reduzido de formadores, frente ao número excessivo de escolas e da competência técnica da equipe de formadores. A formação continuada extrapola a mera aquisição de conhecimentos e técnicas, constitui-se em momentos de socialização, de trocas de experiências e de reflexão sobre a profissão docente. O desenvolvimento profissional se constitui em um processo que envolve aspectos pessoais, voltados para dinâmicas de auto formação participativa, mas também envolve aspectos institucionais, voltados para decisões coletivas que incentivem e valorizem a construção da identidade profissional. Diante do exposto, compreende-se que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo

e que facilite as dinâmicas de autoformação 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, 1992, p. 25).

Todavia, o investimento na constituição da identidade pessoal e profissional, por meio de um trabalho livre e criativo sobre os percursos formativos de cada professor, é comprometido, uma vez que o processo de formação centrado na escola, não pode e nem deve ser relegada a própria sorte. “O processo de formação deve contar com apoio e orientação, e ser assumido como responsabilidade coletiva entre o sistema de ensino e as instituições educativas.” (BARRETO, 2015, p. 695). A falta desse apoio e orientação foi explicitado nas contribuições dos professores: “O CEFAPRO deveria ser mais atuante nas escolas, estar mais presente durante os estudos de formação continuada. [...] deveria participar mais junto às escolas, principalmente durante as formações, com profissionais especializados nos temas estudados no momento da formação” (p. 24).

Como se observa, as avaliações apresentadas pelos professores a respeito da atuação dos CEFAPROS enquanto órgão responsável pela formação continuada, denotaram descontentamento em relação a muitos aspectos:

Os CEFAPROS devem atender de forma proativa as unidades da rede de ensino, investindo na capacitação, formação de seus formadores para atuarem com excelência, e o que vemos nesse processo é uma descontinuidade das metas e descumprimentos das políticas públicas de formação continuada, engessando de modo burocrático todo o processo. (P. 33).

O número expressivo de professores existentes no Estado de Mato Grosso e o número reduzido de formadores dos Centros comprometeram as atribuições dos CEFAPROS em relação à disseminação das políticas oficiais, e, principalmente, na proposição e apoio as ações formativas junto às escolas, bem como na mediação das necessidades formativas dos profissionais da educação, com ações que de fato contemplassem as especificidades existentes nos diferentes contextos escolares. De acordo com Nóvoa (1992, p. 28), “[...] as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham”. Como se observa, o desenvolvimento profissional dos professores precisa estar

articulado às escolas e aos seus projetos.

Assim, o processo de melhoria na qualidade social da educação requer uma ação de planejamento democrático, capaz de constituir-se em uma prática social transformadora “que se explicita na vida, no trabalho e na sociedade, articulada a teorias que a fundamentam e a explicitam” (CALAZANS, 2003, p. 21). A descontinuidade nas políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação está subordinada as demandas mercadológicas impostas pela globalização e pelos idealizadores da política neoliberal. Contudo, “partindo do princípio que somente a maximização do interesse pessoal faz mover os indivíduos ‘racionalis’, as reformas neoliberais não são a melhor via para mobilizar coletivamente os professores.” (LAVAL, 2004, p. 29).

Com a institucionalização do PSE, a SEDUC/MT pretendia viabilizar maior autonomia as unidades escolares no processo de organização e coordenação de seus projetos de formação continuada por meio de uma ação coletiva. Contudo, as contribuições denotaram que os professores reclamaram a ausência e a participação dos formadores dos CEFAPROs nas formações, como bem ilustraram: “Poderiam estar mais presentes com formações e mais cursos voltados para as dificuldades enfrentadas pelas escolas” (P. 68); “Eu penso que é fundamental que o CEFAPRO esteja sempre presente nas escolas” (P. 19); “Gostaria que tivesse uma presença maior por parte dos professores do CEFAPRO para orientar e ajudar nas dúvidas e que o governo liberasse verbas suficientes para que os professores pudessem trabalhar de forma correta.” (P. 26).

Nas análises sobre a política de formação continuada ofertada em Mato Grosso no âmbito dos CEFAPROs fica evidente que os Centros exerceram papel fundamental na implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas de formação continuada dos profissionais da Educação Básica. Contudo, se faz necessário que os Centros estejam mais próximos das escolas como *locus* de formação continuada. Os CEFAPROs devem ir além de instâncias meramente executoras de políticas de formação continuada de governo, para se assumirem como instâncias colaborativas no processo de formação continuada da e na escola. Para isto, não basta à existência dos Centros em várias regiões do Estado, é preciso que estes sejam compostos por formadores capacitados nas diversas áreas do conhecimento para desempenharem suas funções propositivas e colaborativas no processo de formação continuada.

Mais que uma instância de acompanhamento e monitoramento das políticas de formação continuada os Centros devem assumir o desafio de tornar a escola *locus* de formação. Para isto, é importante respeitar à autonomia da

escola na elaboração e proposição de ações formativas, que contemplem as necessidades e especificidades dos profissionais que nela atuam. As equipes dos CEFAPROs poderiam vivenciar o processo no âmbito das escolas, e assim, colaborar para que a formação continuada fosse assumida por todos os agentes da escola, como uma necessidade pessoal e profissional. Isso, para que a participação na formação continuada não seja considerada uma obrigação, mas sim uma necessidade pessoal, profissional e institucional no desenvolvimento de uma educação escolar que respeite e promova a apropriação dos direitos de aprendizagem dos estudantes. Além disso:

Cercear os momentos formativos com reflexões voltadas às concepções políticas e filosóficas certamente contribuirá para que o docente encontre no *continuum* caminho do processo formativo, fundamentações teóricas que o ajude a perceber se sua prática educativa está direcionada para uma politização democrática e transformadora ou para a conservação da ordem social econômica dominante, embora se reconheça que a sua percepção não está livre de ser reprimida por forças alheias e contraditórias. (MELLO, 2018, p. 363).

Neste sentido, dentre outros aspectos, recomenda-se que a oferta de formação continuada, que tem a escola como *lócus* dessa formação, supere o assistencialismo pedagógico, geralmente proposto por esta política, e propicie aos docentes, autonomia para exercer a profissão com cientificidade. Consoante esta realidade, os dados da pesquisa reafirmam a importância de os CEFAPROs buscar a legitimidade da concepção que deu origem a sua criação como instância de formação de professores, no sentido de valorizar a escola como espaço fecundo para fortalecimento das ações de formação em atenção às reais necessidades e realidades enfrentadas pelos professores e que essas, por sua vez, sejam entendidas como um direito do professor e não como uma política impositiva.

## Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul.-set. 2015.

BEZERRA, Sílvia; CESPEDES, Cristiane. Políticas públicas em MT: CEFAPROS. In: *Anais do II Congresso Internacional de História da UFG/Jataí*. Realização Cursos de História, Letras, Direito e Psicologia. ISSN 2178-1281, p. 01-09. Texto disponível em: < <http://www.congressohistoriajatai.org/anais2011/link%209.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2013.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Planejamento da educação no Brasil - Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, Acácia Z; CALAZANS, Maria Julieta Costa; GARCIA, Valter. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo. 6ª ed., Cortez, 2003. (Coleção questões da nossa época; v.21)

CANÁRIO, R. *A Escola: o lugar onde os professores aprendem*. Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p.9-27, 1998.

CANÁRIO, R.; BARROSO, J. *Centros de formação das associações de escolas: das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE, 1999.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCÍA, M. C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GOBATTO, Maria Regina e BERALDO, Tania Maria Lima. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p. 30-47, jan./jun. 2014.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagens históricas*. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formação continuada de professores*. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MATO GROSSO. *Parecer orientativo referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012: Formação em rede entrelaçando saberes*. Cuiabá: SEDUC/SUFP, 2011.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de. *Uma política educacional para jovens e adultos em Mato Grosso: adaptabilidade e conformação social*. 1 ed. Cuiabá: Ed UFMT, 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os Professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.15-34.

NÓVOA, A. *O regresso dos professores*. 2011. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores#scribd>. Acesso em 28 set. 2018.

OLIVER TROBAT, Michael. Análisis de necesidades de formación del profesorado de educación primária de las Illes Balears. Diseño y desarrollo de una investigación. *Innovación Educativa*. Santiago de Compostela, n. 12, p. 265-274, jan./dez. 2002.

ROCHA, Simone Albuquerque. *Habilitação magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM em Rondonópolis*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Unesp, São Paulo, 1996.

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42 ed. São Paulo: Autores Associados, 2012.

SILVA, Cristina de Campos. *Formação Continuada: “o Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação. Cáceres/MT, UNEMAT, 2014.

**Data de recebimento: 31.03.2019**

**Data de aceite: 03.06.2019**