

O PROCESSO DE APRESENTAÇÃO DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE MATO GROSSO NA CIDADE DE SINOP (MT).

THE PROCESS OF PRESENTATION OF THE CURRICULAR GUIDELINES TO THE TEACHERS OF THE BASIC EDUCATION OF THE STATE OF MATO GROSSO IN THE CITY OF SINOP (MT).

Página | 215

Magno Rodrigo da Silva¹
Edson Pereira Barbosa²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo de discutir como o currículo prescrito pelas Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso foi apresentado aos professores de Matemática da rede estadual da Educação Básica da cidade de Sinop (MT). Para isso, apresenta-se uma breve revisão sobre currículo e formação continuada. Posteriormente, adotando uma perspectiva de pesquisa qualitativa, baseada em documentos e entrevistas do tipo Grupo Focal, com três grupos de professores – formadores, gestores e professores –, evidencia-se que a ausência de participação dos professores nas discussões das orientações curriculares, bem como as limitações dos formadores e da dinâmica formativa adotada, acentuam o distanciamento entre teoria e prática na formação continuada, contribuindo para que os professores se vejam como receptores da proposta curricular e solitários para enfrentar as dificuldades de implementação das prescrições do referido currículo em sala de aula.

Palavras chave: Currículo, Formação Continuada, Formação na Escola.

ABSTRACT

This article aims to discuss how the curriculum prescribed by the Curricular Guidelines for the State of Mato Grosso was presented to the Mathematics teachers of the state Basic Education Network of the city of Sinop (MT). For this, we present a brief review on curriculum and continuing education. Subsequently, adopting a qualitative research perspective, based on formal documents and interviews of the Focal Group type, with three groups of teachers – trainers, managers and teachers –, we show that the lack participation of the teachers in discussions of curriculum guidelines, as well the limitations of the trainers and of the training dynamics adopted, accentuates the distance between theory and practice in continuing education, contributing for the teachers to see themselves as receptors of the curricular proposal and solitary to face the difficulties of implementing the prescriptions of the said curriculum in the classroom.

Keywords: Curriculum, Continuing Education, School Education.

¹ Mestrando em Educação Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campo Grande. Email: magnomat@gmail.com

² Doutorado em Educação Matemática na UNESP/Rio Claro (2012) e é professor efetivo, Adjunto I da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Sinop. Email: edsonpbmt@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A discussão referente à reestruturação do espaço escolar no Brasil, iniciada entre os anos de 1960 e 1970, acentuou-se especialmente a partir da segunda metade da década de 1990, frente ao contexto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN/96), impulsionando debates e a criação de projetos educativos em diversos estados (MATO GROSSO, 2012). Em Mato Grosso, podemos destacar a realização do Projeto Terra, em 1995 – que teve como foco a construção de uma política educacional, à luz dos princípios da organização em Ciclos de Formação Humana (CFH) –, a criação de uma rede de Centros de Formação de Professores, em 1997, e a promulgação da Lei Complementar 50, que dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica, em 1998.

Avançando com a implementação dos CFH, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), a partir do ano de 2008, construiu um plano de ação articulada com os 141 municípios do estado, universidades públicas³, Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP), Conselho Estadual de Educação (CEE), Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), Superintendência de Formação de Professores (SUFP), escolas e sociedade civil, com o intuito de organizar uma proposta curricular para a Educação Básica do Estado (MATO GROSSO, 2010a, 2010b).

Visando propiciar a participação de toda comunidade escolar no plano de ação, textos base redigidos por consultores da SEDUC/MT foram discutidos em assembleias realizadas nas escolas, nos municípios, em polos estaduais e, por fim, na capital do estado, resultando no texto final das Orientações Curriculares para o Estado de Mato Grosso (OC), publicado em 2010 (MATO GROSSO, 2012). Dessa forma, as OC expressam não apenas a posição do Governo, mas também a vontade das escolas, professores e das comunidades acerca do modelo educacional almejado pelo Estado (MATO GROSSO, 2010a).

Cabe destacar que as OC referendaram a implementação do CFH, de modo que a organização do Ensino Fundamental, assim como a promoção do estudante, passou a ser

³ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

articulada de acordo com os preceitos do modelo educacional, estabelecendo-se o ensino de nove anos, divididos em três ciclos: “primeiro ciclo, os que estão na infância; segundo ciclo, os pré-adolescentes; [e o] terceiro ciclo, os adolescentes” (MATO GROSSO, 2012, p. 13). Além disso, as disciplinas passaram a integrar quatro áreas do conhecimento – Ciências Humanas, Linguagens, Ciências da Natureza e Matemática – articuladas, de forma transversal, pelas Diversidades Educacionais. Cada uma das áreas, inclusive as Diversidades, foram contempladas com um volume específico das OC.

Observando este contexto de reformas educacionais, questionamos sobre como o currículo prescrito pelas OC foi apresentado aos professores de Matemática da rede estadual de educação, na cidade de Sinop-MT, entre 2010 e 2014, e propomos a realização de uma pesquisa de Iniciação Científica junto ao Curso de Ciências Naturais e Matemática com Habilitação em Matemática, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, cujos resultados compõem o escopo desse artigo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Currículo

As práticas pedagógicas, as relações políticas e administrativas e os comportamentos didáticos são exemplos de aspectos próprios da escola, como instituição social e cultural, que podem ser teorizadas pelo currículo. Apoiados em Sacristán (2000) e Silva (2005, p. 11), compreendemos o currículo como um campo que, simultaneamente, é configurado e configura a prática da escola, precedendo a teoria, “a qual só entraria em cena para descobri-lo, descreve-lo e explica-lo”.

Para analisar o currículo, então, é necessário prestar atenção aos âmbitos ao qual ele está inserido, se desenvolve e ganha significado, quais sejam, a sala de aula, o pessoal, o social, o histórico, o político, o institucional, etc. Contextos e instâncias, estes, que “atuam convergentemente na definição da prática pedagógica com poder distinto e através de mecanismos peculiares [criando um] campo de conflito natural” (SACRISTÁN, 2000, p. 101), em que o currículo pode ser visto como o equilíbrio de

força entre seus níveis, caracterizando o que Beauchamp (1981) compreende como um “sistema curricular”

Tendo em vista que este trabalho se limita à observação de um currículo prescrito em particular e, em especial, discutir aspectos da apresentação deste aos professores, ressaltamos dois níveis do sistema curricular modelado por Sacristán (2000), a saber:

- O currículo prescrito, que pode ser observado como uma orientação ou uma ordenação dos mecanismos políticos e administrativos que intervêm no sistema escolar (um documento, ou um conjunto de documentos, normas ou regras de referência na ordenação do sistema educativo).
- O currículo apresentado aos professores, que é caracterizado como “uma série de meios, elaborados por diferentes instâncias, que costumam traduzir para os professores o significado e os conteúdos do currículo prescrito, realizando uma interpretação deste” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Em relação ao currículo prescrito, ressaltamos que a proposta do estado de Mato Grosso se encaixa em uma perspectiva de currículo pós-crítica (ou híbrida), como é bem discutida por Corazza (2001) ou Silva (2012), pois foi construída, a princípio, com a participação de toda a comunidade escolar. Fato que pressupõe uma maior aceitação do currículo na prática do professor, uma vez que sua voz deve estar presente no documento.

Em relação à apresentação do currículo aos professores, destacamos que os livros textos, a formação inicial e a formação continuada desempenham um papel significativo neste contexto, principalmente quando apresentam temas e problemas relacionados com os meios didáticos, contribuindo para que os professores adquiram pautas para a sua valorização e comportamentos profissionais que lhe deem segurança, sem fazer com que o profissional caia em uma dependência profissional absoluta e alienadora em relação ao material ou a metodologia trabalhada na capacitação (SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, a articulação entre o currículo prescrito e as políticas de apresentação do currículo são importantes para a dinâmica escolar/profissional. Ademais, considerando que é a partir da prática, individual e coletiva, dos professores que as propostas curriculares poderão se concretizar, é fácil observar que qualquer mudança no currículo deve levar em conta a prática do professor e uma formação aliada

a essa prática. A eventual desarticulação desses meios pode tornar a proposta ineficaz, pois as

[...] concepções dos professores sobre a educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc. sem dúvida os levarão a interpretar pessoalmente o currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 172).

Página | 219

Para além da boa articulação entre os meios de apresentação e o próprio currículo, é fundamental a variabilidade desses meios, pois quanto maior é a compreensão epistemológica do professor em relação aquilo que é prescrito, mais próxima a este será a sua prática. Na seção 2.2 discutiremos sobre a formação continuada como possibilidade de apresentação do currículo para o professor.

2.2 Formação Continuada De Professores E Os Desafios Da Inovação Curricular

Entendida por Imbernón (2009) como formação permanente e descrita por Mizukami et al (2002, p. 13) “como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda”, a concepção de formação continuada de professores é entendida aqui como a ampliação daquela formação considerada formal, também conhecidos como cursos de formação inicial (em geral, licenciaturas). Ressaltamos que na expressão formação continuada de professores, pressupomos um sujeito professor, um profissional que atua na educação.

Apoiados em Imbernón (2000, 2009), destacamos como funções da formação continuada questionar e/ou legitimar o conhecimento posto em prática pelo professor; deve ser uma possibilidade para se revelar as teorias postas em prática pelo docente, com o intuito de ordená-las, fundamentá-las, revisá-las e, se for necessário, combater-las. A partir da reflexão da prática educativa, a formação continuada deve colocar em equilíbrio os esquemas práticos e teóricos que direcionam o professor, buscando favorecer o aprendizado do aluno e, dessa forma, intervir no processo de ensino e aprendizado, tanto para que haja mudança em relação as experiências negativas, quanto no sentido de reforçar as experiências positivas.

Assim como acontece com o currículo, a formação continuada de professores sofre influência de agentes externos à escola, dentre eles, o crescimento e a mudança acelerada nas formas adotadas pelo conhecimento científico, como nos diversos produtos do pensamento, da cultura e da arte; além disso, as mudanças nas estruturas e formas de organização da sociedade; as mudanças e crescimento dos meios de comunicação e da tecnologia subjacente; a globalização que traz consigo uma sociedade multicultural e multilíngue; as formas diferentes de se chegar ao conhecimento que compartilham o poder da transmissão, antes de domínio do professorado; ou ainda, a influência do Estado e a lógica do mercado (IMBERNÓN, 2000).

A mudança social exige do professor, além da aceitação de que é necessário adequar suas práxis, a efetiva inovação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada deve privilegiar como *lócus* para discussão e reflexão o contexto da escola, tendo “como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente” (CANDAU, 1996, p. 143). Seguindo essa mesma direção, Imbernón (2000) compreende que formação continuada deve partir de situações-problemas, surgidas da análise individual e coletiva dos professores, e possibilitar o desenvolvimento da colaboração docente.

Ademais, Dias e André (2016) lembram que os saberes docentes são fruto da reflexão crítica que os professores fazem da realidade educacional e concluem que os saberes da experiência docente podem ser sistematizados e incorporados em cursos de formação de professores. Muito embora, Libâneo (2015) alerte para a persistência da dissociação e do paralelismo entre conhecimentos disciplinares e pedagógicos-didáticos na formação de professores, uma vez que um sistema de formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências.

Trazendo essa discussão para um contexto de mudança e implementação curricular, como o que discutimos aqui, “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou a capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas” (IMBERNÓN, 2000, p. 34). Ainda mais quando evidenciamos que, conforme é ressaltado por Gatti (2016), os currículos em geral apresentem boa sustentação no discurso científico clássico, mas o volume extenso e a constante mudança em conhecimentos, áreas de

saber e formas de conhecer, trazem para os currículos escolares e a formação dos docentes grandes desafios, como a manutenção da atualização do saber.

Nesse sentido, frente a inovação curricular, além do caráter reflexivo e de levar em consideração todo o contexto sociocultural descrito anteriormente, a formação continuada deve favorecer a participação docente no desenvolvimento do currículo, de modo que aproxime o professor não somente do processo formativo, como também da organização do ensino, estimulando a aprendizagem e participação dos sujeitos como coautores e não meros receptores das propostas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para realização desse trabalho entendemos conveniente uma abordagem metodológica qualitativa que privilegiasse os relatos de compreensões e observações, análise de documentos, entrevistas com sujeitos. Sempre “aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações” (GARNICA 2006, p. 89).

Dividimos a pesquisa em duas partes. Na primeira, uma análise de documentos oficiais que destacam as ações de formação continuada promovidas na rede estadual, tais como: decretos e leis de criação e expansão dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO); os Orientativos do Projeto Sala de Educador (MATO GROSSO, 2003, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014); os registros da formação continuada do arquivo de quatro escolas e do CEFAPRO de Sinop (2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Tais análises se deram no intuito de observar e conhecer as particularidades dos projetos e das instituições envolvidas, com o objetivo de aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa para a realização da segunda parte do estudo.

Na segunda parte, foram realizadas entrevistas na forma de Grupo Focal (GF) com dez professores efetivos que atuaram entre 2010 e 2014 na rede estadual de Sinop. A escolha das escolas se deu a partir do quadro de funcionários, observando a quantidade de professores efetivos encontrados no período.

Em relação a segunda etapa, é importante ressaltar que os GF foram utilizados como técnica de produção de dados pois “essa técnica facilita a formação de ideias novas e originais, (...) oportuniza a interpretação de crenças, valores, conceitos, conflitos, confrontos e pontos de vista” (RESSEL et al., 2008, p.780). A técnica de

pesquisa com entrevistas em GF ocupa uma posição intermediária entre a entrevista em profundidade e a observação participante (RESSEL et al., 2008; GONDIM, 2003), onde o entrevistador e o tipo de abordagem são cruciais para o desenvolvimento da pesquisa.

No GF o moderador assume uma posição de facilitador do processo de discussão, ouvindo a opinião de cada um e comparando as suas respostas. Contudo, a unidade de análise do Grupo Focal não é o indivíduo, e sim o grupo: “Se uma opinião é esboçada, mesmo não sendo compartilhada por todos, para efeito de análise e interpretação dos resultados, ela é referida como do grupo” (GONDIM, 2003, p. 151).

Observando que a formação do GF deve ser intencional, apoiada nos objetivos traçados para a pesquisa (RESSEL et al., 2008; GONDIM, 2003), a escolha dos sujeitos da pesquisa se deu a partir da delimitação do quadro de profissionais efetivos, considerando o tempo de serviço prestado em uma mesma escola. A escolha de professores efetivos fez-se necessária à medida que tais profissionais, diferentemente dos contratados, dispõem de 10 horas-atividade⁴ semanal integralizadas na carga horária de serviço, das quais 4 horas devem ser destinadas para a participação no Projeto Sala de Educador (PSE). Além disso, aos professores que desenvolvem o trabalho contínuo em uma mesma escola se pressupõem maior envolvimento com seus pares, tanto na formação continuada, quanto nas ações desenvolvidas pela escola.

Para a identificação dos sujeitos o CEFAPRO disponibilizou, após a assinatura do Termo de Consentimento da Instituição, acesso aos arquivos da instituição e ao quadro de professores, de onde identificamos 14 (quatorze) professores efetivos de matemática, atuando em 7 (sete) escolas estaduais da cidade de Sinop (MT), no período entre 2010 e 2014. Observamos, então, dois perfis profissionais: professores que atuaram durante todo o período em sala de aula; e aqueles que atuaram certo tempo em sala e outro na coordenação pedagógica ou direção. Com esses perfis, formamos dois GF de três professores, a saber:

- O primeiro grupo, que designamos como ‘Grupo de Gestores’ ou, nas citações que fazemos, *Gestores (2015)*, aqueles que atuaram na coordenação ou direção.
- O segundo grupo, que designamos como ‘Grupo de Professores’ ou, nas citações que fazemos, *Professores (2015)*, aqueles que estiveram sempre em sala de aula.

⁴ Dentre a jornada de 30 horas semanais dos professores, 20 horas são realizadas em sala de aula e as 10 horas restantes – a hora-atividade – são dedicadas a planejamento, estudo, formação, etc.

A divisão em dois GF se deu em virtude de observarmos diferenças vivenciadas nas discussões sobre o currículo entre os professores que atuavam em diferentes funções, uma vez que o primeiro grupo foi responsável pela apresentação do currículo para o professor, atuando como formador, e o segundo apenas participou do PSE e atuou em sala de aula.

Os professores formadores foram selecionados dentre os profissionais que compõem o quadro do CEFAPRO desde 2010. Em um levantamento realizado nos arquivos do Centro foram observados 25 professores formadores, dos quais foram excluídos aqueles que ocupam ou ocuparam cargos eletivos (diretores e coordenadores), pois estes, por estarem envolvidos em atividades administrativas, nem sempre são responsáveis diretos pelas ações junto às escolas; e, aqueles que gozaram de licenças por período igual ou superior a um ano. Dentre os demais quatro foram selecionados para formar o terceiro GF:

- Designado como ‘Grupo de Formadores’ ou, nas citações que fazemos, *Formadores (2015)*, constituído por quatro professores-formadores.

Por fim, os sujeitos da pesquisa manifestaram o consentimento em participar deste estudo firmando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). E foram preparados, para cada GF, um roteiro de entrevista que continha os questionamentos a serem realizados durante as entrevistas e os objetivos de cada questão. Foram realizadas quatro sessões independentes de entrevistas⁵: a primeira com os formadores; a segunda com os gestores; a terceira e quarta sessões foram realizadas com o grupo de professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 A Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Mato Grosso

Para atender a demanda de formação continuada no Estado de Mato Grosso, a partir de 1997, foram criados quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO)⁶, espalhados estrategicamente em

⁵ As duas primeiras, realizadas no CEFAPRO de Sinop e gravadas em vídeo digital; as últimas, em duas escolas estaduais e gravadas em áudio digital.

⁶ Criados a partir de 1997 pelos Decretos 2007/1997; 2319/1998; 53/1999; 6824/2005 e Lei 9072/2008.

cidades polo⁷, para “desenvolver a formação continuada junto as escolas e professores do Estado, fomentando o uso de novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, bem como a inclusão digital dos que fazem parte da rede” (MATO GROSSO, 2005, n.p.).

Na rede estadual mato-grossense, a formação continuada é desenvolvida nas/pelas escolas, através de projetos de formação que são orientados/acompanhados pelos CEFAPRO, de forma que “professores e coordenadores são considerados formandos e formadores, podendo negociar responsabilidades e compartilhar necessidades, interesses, contribuições teóricas” (CUNHA e PRADO, 2008, p. 134).

O principal projeto desenvolvido na rede teve início em 2003, com o nome de Sala de Professor, sendo executado na hora-atividade dos professores. Com o tempo, o projeto ganhou a participação dos profissionais não docentes e, em 2009, a Lei 12.014 reconheceu que tais profissionais desempenham o papel educativo e necessitam de uma identidade profissional, que deve ser construída por meio da formação continuada, da mesma forma que o docente (MATO GROSSO, 2010a). A escola passou a ser concebida, a partir de então, como um espaço de formação coletiva, em que todos devem receber formação permanente por meio do reformulado Projeto Sala de Educador (PSE).

Na escola, a responsabilidade pelo desenvolvimento do PSE recai sobre o coordenador pedagógico, que tem acompanhamento da equipe de formadores do CEFAPRO de seu polo. Em sua concepção, o PSE deve ser dividido em momentos de estudos e reflexão, troca de experiências e debates, no sentido de buscar soluções coletivas e de forma articulada à pesquisa científica e sociocultural, dentro da realidade em que cada escola se encontra (MATO GROSSO, 2015).

Os CEFAPRO têm um papel duplo nesse contexto: por um lado, devem proporcionar as condições necessárias à formação, procurando oportunizar o planejamento, bem como o repensar de uma proposta de formação continuada, partindo das necessidades e dificuldades encontradas pelos professores, levando-se em consideração o currículo e as necessidades de aprendizagens dos alunos. Por outro,

⁷ As cidades foram definidas considerando a localização geográfica e demanda de professores. O CEFAPRO de Sinop, por exemplo, atende 54 escolas de 15 municípios do centro-norte do estado (Claudia, Colíder, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itanhangá, Itaúba, Lucas do Rio Verde, Nova Santa Helena, Nova Uiratã, Santa Carmem, Sorriso, Tapurah, União do Sul, Vera, e a própria sede, Sinop).

podem ser vistos como um agente fiscalizador da SEDUC/MT junto as escolas e professores, uma vez que são responsáveis por um *feedback* das ações de formação ao órgão central (MATO GROSSO, 2015).

Assim, na apresentação do processo de implementação das OC, a seguir, observaremos o papel do PSE na apresentação do currículo às escolas e professores.

4.2 O processo de Apresentação das Orientações Curriculares de Mato Grosso aos Professores da cidade de Sinop (MT)

Segundo Corazza (2001) a ideia/processo de inovar o currículo é movida por uma força de ir contra algo que está posto e, para inovar, é preciso desinstalar o currículo instalado. No mesmo sentido, Tadeu (2009) destaca que esse processo de inovação curricular pode estar associado a um processo de subjetividade/subjetivação que ocorre por meio do estabelecimento/reconhecimento da diferença, na determinação do outro. Assim, ao analisar como ocorre a participação das escolas no processo de construção elaboração do currículo é importante estarmos atentos para identificar nas falas dos entrevistados contra o quê eles 'vão' e quem é o outro na proposta/ações do CEFAPRO e dos professores nas escolas.

Com base na leitura de documentos oficiais, registros da formação continuada de quatro escolas e do CEFAPRO de Sinop, constatamos que conteúdos, temáticas, discussões e conclusões do PSE, no período de 2011 a 2014, estavam baseados nos Orientativos do PSE e que o documento das OC sempre esteve referenciado e presente nos projetos e relatórios das escolas. Contudo, os projetos e relatórios não deixam claro como se deu a discussão, e pode-se observar uma discrepância entre eles, chegando ao índice de 40% de temas sugeridos no primeiro e não estudados/elencados no segundo.

Na leitura dos relatórios, constatamos que as discussões relacionadas a currículo chegam a ocupar 50% dos encontros, com temas como: Orientações Curriculares, Ciclos de Formação Humana e Projeto Político Pedagógico (PPP), etc.

Em relação a presença do CEFAPRO, observa-se que existe uma variação na comparação entre escolas e no decorrer dos anos, no sentido de que a presença *in loco* dos formadores tem sido cada vez menor. Por exemplo, em uma escola registramos a presença em 37,5% dos encontros em 2011, seguida da gradativa redução até chegar aos

20,8%, em 2014. Além disso, quando o formador está presente o relatório ganha forma de desabafo por parte do professor:

Não sei o que está acontecendo, mas parece que ainda não se deram conta que não precisamos mais ficar repetindo e repetindo o funcionamento da metodologia da Escola [Organizada] por Ciclos de Formação Humana.

Digam-me quem foi o abençoado que reclamou do não entendimento dessa fez? E lá vem o CEFAPRO. Novamente querendo enfiar nas nossas cabecinhas que tudo está às mil maravilhas. (...)

E o professor que se vire nos trinta para dar conta do recado (...). Você é quem tem que ter uma metodologia adequada, tá professor? (RELATÓRIO DO CADERNO DE REGISTROS DO PROJETO SALA DE EDUCADOR).

Esse aspecto pode ser uma evidencia de que os formadores do CEFAPRO são vistos pelos professores com o papel de imposição, avaliação e controle das políticas públicas e da própria formação continuada, e não como um agente que pode auxiliar no desenvolvimento do trabalho da escola e da prática do professor.

Um fator que pode ser potencial para o distanciamento entre a formação continuada e prática é o excesso de tempo do PSE dedicado a discussões administrativas – como definição do calendário letivo, leitura de resoluções e instruções normativas, estruturação do regimento escolar, indisciplina na escola – que ocupam cerca de 30% da formação continuada, transformando este em um espaço de gestão coletiva.

Esses dados serviram de ponto de partida para a elaboração de perguntas e para as entrevistas na forma de GF. Iniciamos essa etapa, procurando compreender como os professores observaram e participaram do processo de discussões e construção do currículo, de onde obtivemos algumas divergências, a saber: o grupo de formadores considera o currículo realmente com o um documento construído na coletividade, embora não tenha tido uma participação efetiva dos professores, salvo raras exceções vistas como iniciativas de interesse pessoal. Destacaram que, em processos como esse, é preciso considerar a dinâmica da escola, as metas e prazos estabelecidos para o encaminhamento das propostas, de modo que “a discussão mexe com a rotina da escola e, na ânsia de cumprir os prazos, muitas vezes, não é dada a devida atenção às propostas” (FORMADORES, 2015).

As falas dos gestores e professores enfatizam a complexidade de articulação de tempo para participação da escola e professores e destacam que na dinâmica proposta não foi possível colocar todas as angústias da escola nas contribuições que foram dadas para a construção do currículo. Nesse sentido, os professores se sentem alheios ao

processo, observam as OC como um documento que chegou pronto e definido à escola, para ser lido, discutido e apresentar apontamentos, mas que não garantiu uma participação efetiva dos mesmos, ou seja, não foi construído na coletividade.

O grupo de professores informou, também, que as discussões foram realizadas em grupos, organizados de acordo com a área de formação dos profissionais, o que impossibilitou a discussão do documento em seu todo, em nossa compreensão uma marca da dissociação entre conhecimentos disciplinares e didáticos-pedagógicos. Em consequência disso, “a automaticidade do contínuo do processo não acontece” (FORMADORES, 2015), no sentido de que o professor não participou da elaboração do currículo como um todo; não estuda, discute ou compreende as OC como projeto educativo da/para a escola, tomando-o como uma proposta impositiva do governo; e, por fim, não faz o que está prescrito em suas práticas nas atividades didático-pedagógicas.

Em 2010, o currículo prescrito pelas OC tomou a forma de livro, primeiramente digital, disponibilizado no sítio da SEDUC/MT⁸, depois impresso, distribuído às escolas e professores efetivos da rede em 2012. Tendo o livro como instrumento de apresentação do currículo para os professores, no segundo momento dos GF, procuramos compreender a importância dada ao documento, bem como aspectos da sua utilização.

Foi de consenso dos professores e gestores a importância das OC, especialmente como fundamentação para os planejamentos, sobretudo os de formação; anual da escola e por área do conhecimento; e planejamento diário de aula. Além disso, o documento é apresentado pelos formadores como diretriz para a construção do PPP e dos projetos educativos. Um apontamento do grupo é a necessidade de um alinhamento entre tais documentos, contudo, é de consenso que algumas escolas ainda estão em processo de reconhecimento, “mesmo considerando-a como uma complementação daquilo que a escola já tinha antes” (FORMADORES, 2015), referindo-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Embora os três segmentos apontem a importância das OC para o planejamento, é consenso a dificuldade do trabalho em consonância com o currículo. Dentre as dificuldades elencadas pelos formadores está a relação do documento com as realidades

⁸ <http://www.seduc.mt.gov.br/>

vivenciadas na escola e apresentadas durante a formação continuada. Os gestores citam a grande rotatividade de professores como um obstáculo para a prática pedagógica condizente com a proposta, apontando que o Ciclo de Formação Humana requer, em sua concepção, a continuidade dos processos. Já, os professores admitem a compreensão da teoria apresentada no documento, porém, compreendem que a dificuldade está no momento de aliar teoria e prática, dificuldade que existe desde o início da implementação e, ainda, é realidade na escola.

Como é ressaltado por Sacristán (2000), a formação continuada é um dos meios em que se pode observar a tentativa de tradução do currículo para o professor, na busca para suprir as dificuldades encontradas na renovação pedagógica e procurando a melhoria na qualidade de ensino. Assim sendo, procuramos compreender, no terceiro momento das entrevistas, como foi a dinâmica de divulgação e estudo das OC no SE das escolas, procurando observar aspectos da interação CEFAPRO-Escola-Professor na apresentação do currículo para o professor.

De acordo com os formadores a prioridade dos estudos no PSE no CEFAPRO é fazer a leitura e estudo das OC a partir das perspectivas observadas na escola – onde existe um conflito evidente entre teoria e prática –, de forma a colocá-las e implementá-las a partir dos diversos PPP, considerando concepções e práticas dos professores. Porém, as falas de todos os grupos revelam indícios de que a formação continuada, mesmo ocorrendo na escola, enfrenta dificuldades para realizar a tradução do currículo do campo teórico para o campo prático.

Uma alternativa indicada para superar a dicotomia tem sido a ênfase no estudo das OC a partir de grupos de professores, geralmente organizados por área do conhecimento. Os relatórios do PSE corroboram com a perspectiva de formação em grupos – embora sejam inconclusivos na apresentação dos resultados das discussões desses grupos –, técnica que também se mostra eficaz na fala dos três GF. No entanto como adverte Libâneo (2015) essa organização pode contribuir para a permanência do paralelismo entre conhecimentos disciplinares e didático-pedagógicos.

Excetuando-se a formação em grupos, tanto os documentos como as falas dos GF indicam, de forma recorrente, que a política e a metodologia de formação não vêm ao encontro dos objetivos das OC, nem ao encontro das necessidades apresentadas pelos professores. A elaboração do projeto de formação, por exemplo, é apresentada pelos

gestores como sendo realizada a partir da avaliação realizada no encerramento do ano anterior e um levantamento de temas considerados pertinentes, porém, esse processo é falho, não deixa claro como é realizada a escolha, não leva em conta a necessidade dos professores ao longo do ano em exercício, além disso, se mostra muito fragmentada.

Talvez, esse seja um dos motivos para observarmos, tanto nos registros, como nas falas dos GF, o distanciamento e a desvalorização da formação continuada. Os professores evidenciam que os estudos relacionados ao currículo, são muito teóricos, distantes da realidade e eles se veem “sozinhos na hora do *fazer acontecer* na sala de aula” (PROFESSORES, 2015).

Mas quando a questão é conciliar a teoria e a prática, os gestores observam como imprescindível a contribuição do CEFAPRO para o PSE, já que os formadores observam a escola de fora e contribuem com ideias e sugestões para temas que ajudam a compreendê-la e que sejam adequados à realidade da escola. Contudo, as diversas atribuições do coordenador pedagógico fazem com que ele necessite de apoio para o planejamento formativo.

Já os professores, que não têm contato direto com o CEFAPRO, observam os formadores como distantes da escola, comparando-os à fiscais do PSE, considerando apenas a política de formação, independente da relevância local dos temas. Os professores também evidenciam a falha nas formações conduzidas pelo Centro, ressaltando que “o CEFAPRO muitas vezes inicia um assunto e não volta para concluir” (PROFESSORES, 2015), ou ainda, que “não há continuidade naquilo que é apresentado pelo formador em sua prática” (PROFESSORES, 2015).

Em relação à política de formação, os relatórios indicam o percurso de implantação das OC iniciou com um seminário realizado em 2010, seguido de uma formação que veio ampliando as ações do tema, até a política de estudo e reformulação ou ressignificação dos PPP em 2014. Em relação a este percurso, os formadores observam que “em 2014 fez-se a leitura de que as Orientações Curriculares estudadas em 2010-2011 não estavam impregnadas na prática [do professor]” (FORMADORES, 2015) e, além disso, o PPP de muitas escolas estava incoerente, não somente com as OC, mas também com a realidade das escolas e com as práticas dos professores. Sabendo que “todos os fundamentos para a ressignificação do PPP estavam pautados nas Orientações Curriculares (...), a política de formação primou por tornar as OC uma

prática na medida em que mexe naquilo que é a estrutura da escola, que é o PPP.” (FORMADORES, 2015).

Para os gestores “muita coisa do PPP é filosófico” (GESTORES, 2015) e nem sempre a escola consegue aplicar tudo o que está prescrito na prática pedagógica, além disso, a escola vai fazendo conforme são desenvolvidos seus trabalhos, o que corrobora para o distanciamento entre a teoria e prática.

Segundo os Formadores (2015), ainda “é preciso a compreensão dos professores em relação à importância da formação continuada para a mudança da prática, os professores muitas vezes não se sentem incluídos nos estudos por não se sentirem como integrantes daquela realidade”. Talvez esse fato se deva pelo distanciamento entre a teoria e a prática, porém, a própria dinâmica de planejamento do PSE pode influenciar nesse processo: “a maneira como o [Projeto] Sala de Educador foi pensado lá em 2003 não leva em questão a teoria e a prática” (FORMADORES, 2015).

Outro fator apontado pelos formadores é o incômodo que a formação pode causar para os professores, uma vez que se apresentam dados e informações sobre a escola, indicando a necessidade de mudança de postura em sala de aula. De todo modo, é consenso dos GF o fato de que os estudos do PSE podem se tornar mais ou menos atraentes e significativos, conforme o estudo é conduzido – o que revela a importância da formação do coordenador (trabalho realizado pelo CEFAPRO), responsável pelo PSE na escola.

Em contrapartida, os Gestores (2015) evidenciam que “o coordenador tem muitas atribuições na escola, de modo que a parte pedagógica fica comprometida, (...) em algumas escolas a questão da indisciplina chega a ocupar 80% do tempo do coordenador”. Isso compromete o tempo de preparação do PSE e para a leitura prévia dos textos indicados pelo CEFAPRO.

De todo modo, ainda que o currículo não esteja bem articulado com a formação continuada e este com a prática pedagógica, é de se esperar alguma mudança no trabalho dos professores. Assim sendo, ao final das entrevistas, procuramos compreender o que existe de novo em suas práticas em relação àquela realizada antes da criação das OC.

Os professores foram unânimes em afirmar que pouco avançou na mudança de postura na prática, embora ressaltem que as mudanças vêm acontecendo aos poucos.

Apontam dificuldades na hora de planejar atividades inovadoras, ressaltando que o tempo de hora-atividade é pouco em relação às suas diversas atribuições. Além disso, relatam a frustração que muitas vezes ocorre na hora da prática devido à falta de material ou as dificuldades encontradas para levar o material para a sala de aula, a falta de salas de aula, oficinas ou laboratórios adequados, fatores que tornam o trabalho cansativo e causam desestímulo.

Um ponto forte observado pelos professores em relação aos últimos anos do PSE é o tempo destinado para o planejamento coletivo, que consegue incluir aqueles que estão engajados com as OC. Nesse sentido,

[...] aquele que está engajado com as Orientações, com o planejamento coletivo, que leva a sério e quer mudar a sua prática, ele não tem mais o livro como seu único instrumento de trabalho (...). Mas tem aquele que só segue o livro, o foco do planejamento não está nas Orientações, o livro didático está à frente do planejamento desse professor. (PROFESSORES, 2015)

Ou seja, os professores evidenciam, em todo esse processo, que a prática profissional em consonância com as prescrições do currículo, mesmo considerando toda a gama de formações, depende do empenho individual de cada professor, no sentido de compreender a política curricular e elaborar propostas para atuação em sala de aula, ressaltando as influências de formações, ou encontros pontuais em relação à principal política de formação continuada do estado. E, indicam que é requerido aos professores tem substituam o livro didático como orientador do currículo. A aparente resistência ao novo currículo, consideramos como sendo, na verdade, uma dificuldade de compreensão, elaboração de propostas e atuação em consonância com a atual política curricular.

5 CONSIDERAÇÕES

Observamos que o currículo proposto pelas OC foi elaborado a partir de uma proposta que previa a participação de toda a comunidade escolar (universidades, sindicato, Conselho Estadual de Educação, escolas, professores, alunos e Governo) e que, contrariando o exposto, os GF consideram que a dinâmica, os prazos e as metas dificultaram a participação dos professores, que se sentiram alheios ao processo,

receptores da proposta curricular das OC, assimilando-as como uma imposição governamental.

Neste ponto, observamos o CEFAPRO – instituição responsável por fomentar a formação continuada – como um agente importante na apresentação do currículo para o professor através do PSE, uma vez que este espaço se caracteriza por proporcionar formação permanente e coletiva, dentro do ambiente escolar.

Tanto os relatórios da formação continuada quanto os GF relataram a predominância de estudos teóricos e desarticulados com a prática de sala de aula na formação do PSE. Além disso, a política e a metodologia de estudo estão em desacordo com os objetivos das OC, o que somado à descontinuidade do trabalho dos formadores, pode levar ao distanciamento do professor à formação continuada, ou a observação do CEFAPRO como um agente externo, com o papel de imposição e controle.

De todo modo, os GF apontam para a importância das OC como fundamentação para os planejamentos, possível substituto dos livros didáticos na definição do currículo a ser executado, e os relatórios do PSE apontam para a crescente recorrência da temática ‘planejamento coletivo’, ainda que sejam inconclusivos sobre como ocorre esse planejamento coletivo. Talvez essa seja uma saída encontrada pelo professor para estudar e desenvolver atividades que estejam de acordo com a prescrição curricular, mas vale ressaltar que a estratégia de formar os grupos por disciplinas ou áreas de conhecimento nas discussões de elaboração da proposta das OC não foi eficaz para construir um sentimento de participação e coautoria da proposta. Além disso, essa de formação continuada por área do conhecimento ou disciplina ainda pode reforçar a persistência do paralelismo entre formação/ação disciplinar e didático-pedagógica.

Noutro ponto, a política de resignificação do PPP (ainda considerado pelos gestores como um documento filosófico), implementada em 2014, pode contribuir para a melhoria da estrutura física e pedagógica da escola, uma vez que propõe a conciliação entre o currículo prescrito e o praticado em um documento local/escolar, que pode dar ênfase as necessidades do professor, oferecendo condições adequadas à proposta curricular, aliando a teoria e a prática, de modo que ela não dependa de uma escolha individual do professor, que ainda se sente *sozinho* em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BEAUCHAMP, G. A. **Curriculum Theory**. 4ª edição. Itasca: F. E. Peacock Publishers Inc, 1981.

CANDAU, V.M.C. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A.M.M.R; MIZUKAMI, M.G.N. (orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

Página | 233

CORAZZA, Sandra Mara. Currículos alternativos/oficiais: o (s) risco (s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

CUNHA, R. B. PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008.

DIAS, H. N; ANDRÉ, M. A incorporação dos saberes docentes na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.3, p. 194-206, 2016.

FORMADORES, Grupo Focal. Entrevista I. [mai. 2015]. Entrevistador: Autor [Omitido para avaliação às cegas]. Sinop (MT), 2015. 1 arquivo .mts (79 min.).

GATTI, B. A. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (Org.). **Pesquisa qualitativa em educação matemática**. 2ª Edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GESTORES, Grupo Focal. Entrevista II. [mai. 2015]. Entrevistador: Autor [Omitido para avaliação às cegas]. Sinop (MT), 2015. 1 arquivo .mts (59 min.).

GONDIM, S. M. G. Grupos Focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LEITE, C. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, C.E. **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Ahead of print , 2015.

MATO GROSSO. Lei nº 8.405/2005. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso**. 27 dez. 2005.

Página | 234

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: concepções para a Educação Básica**. SEDUC/MT. Cuiabá: Defanti, 2010a.

MATO GROSSO. **Orientações curriculares: área de Ciências da Natureza e Matemática: Educação Básica**. SEDUC/MT. Cuiabá: Defanti, 2010b.

MATO GROSSO. **CONEC – Base da Conferência Estadual Ciclos de Formação Humana**. SEDUC/MT. Cuiabá, 2012.

MATO GROSSO. **Sala de Educador: orientativo 2015**. SUFP/SEDUC/MT. Cuiabá, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N.; et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

PROFESSORES, Grupo Focal. Entrevistas III e IV. [mai. 2015]. Entrevistador: Autor [Omitido para avaliação às cegas]. Sinop (MT), 2015. 2 arquivos .mp3 (31 min. e 27 min.).

RESSEL, L. B. et al. O uso do Grupo Focal em pesquisa qualitativa. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 779-786, out. 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de: Ernani F. da Fonseca Rosa. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SILVA, M. A da. Práticas sociais híbridas: contribuições para os estudos curriculares em Educação Matemática. **Horizontes**, v. 30, n. 2, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

Submetido em: 8 de agosto de 2017

Aprovado em: 14 de novembro de 2017