

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATO GROSSO: algumas aproximações conceituais e a política de formação de professores da rede estadual

Lucenildo Elias da Silva¹
Marta Maria Pontin Darsie²

Resumo: O presente artigo traz uma breve discussão acerca do pensamento de Edgar Morin a respeito dos fundamentos da ciência contemporânea, especificamente sua abordagem sobre o fazer e o conceber ciência de maneira Interdisciplinar, afirmando que a hiperespecificação dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico, e que este está sendo feito simplesmente para ser depositado nos bancos de dados e para ser usado de acordo com os meios e segundo as decisões das potências. Com a intenção de se fazer uma analogia entre as concepções do autor e os conceitos de formação continuada de professores, recorreu-se aos pressupostos firmados por meio de documentos legais das atuais políticas de formação continuada na rede de ensino do Estado de Mato Grosso, como também, as concepções de alguns autores como Hannah Arendt, Pedro Demo, Vera Maria Candau entre outros.

Palavras-chave: Política. Interdisciplinaridade. Formação. Contemporaneidade.

CONTINUING EDUCATION IN MATO GROSSO: some conceptual approaches and the teacher training policy of the state network

Abstract: This article presents a brief discussion about Edgar Morin 's thinking about the fundamentals of contemporary science, specifically his approach to making and conceiving science in an Interdisciplinary, stating that the hyperspecification of disciplinary knowledge reduced crumbs to scientific knowledge, and that this is simply being done to be deposited in the databases and to be used according to the means and according to the decisions of the powers. With the intention of making an analogy between the conceptions of the author and the concepts of continuing teacher education, the assumptions established through legal documents of the current policies of continuing education in the educational network of the State of Mato Grosso were used, as also the conceptions of some authors like Hannah Arendt, Pedro Demo, Vera Maria Candau among others.

Keywords: Political. Interdisciplinarity. Education. Contemporaneity.

Introdução

Segundo Morin (2008), é preciso um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais.

¹ Mestre em Educação pela UFMT. Professor de Matemática da rede estadual de Mato Grosso do Centro de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). E-mail lucenildoelias@yahoo.com.br.

² Professora Doutora Titular da UFMT. Vinculada ao Instituto de Educação e PPGE/UFMT da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). E-mail - marponda@uol.com.br.

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade traduzem-se como uma tentativa de romper com as fronteiras disciplinares existentes nos currículos escolares, com o intuito de superar a fragmentação do conhecimento e construir uma compreensão que organize os conhecimentos de maneira sistêmica, articulada aos de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento na busca da aprendizagem.

Por isso, entendemos que a formação inicial e continuada de professores, bem como a formação política na perspectiva da emancipação da sociedade é um significativo canal de reflexão acerca dessas necessidades e exigências da contemporaneidade.

Imbernón (2006) destaca que:

[...] o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas. (p. 33)

Portanto, compreender o processo de formação continuada em Mato Grosso, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96, amparada na Lei Complementar n. 50 de 1998, nos pareceres orientadores do Projeto Sala de Educador 2010 e 2011 e na Portaria 161/2016/GS/SEDUC/MT, é tentar desvelar o paradoxo existente entre o que se propõe as políticas de formação e o que de fato se executa na prática.

Pretende-se discutir sobre o processo de formação continuada no advento da contemporaneidade e os desafios que permeiam esse processo. As novas crises paradigmáticas apresentadas em meados do século passado e início do século XXI, bem como sobre as novas exigências formativas do professor nesse contexto.

Busca-se aqui, estabelecer um diálogo entre o fazer e o conceber ciência, na perspectiva da transformação social e da formação integral dos estudantes, de modo a se ter um espaço de complementaridade e não de forças opostas, com vistas a compreender esse sublime universo da produção e sistematização científica à luz de políticas públicas de desenvolvimento educacional de cunho neoliberal.

Nessa perspectiva, pretende-se delinear a formação continuada de professores a partir da possibilidade de se reinventar, nesse universo complexo que é o da formação educacional. A complexidade deste processo e a dimensão social da formação inicial e continuada de professores, subjacentes a muitas das reflexões aqui apresentadas, apontam para a necessidade de se refletir sobre como ensinar para novas aprendizagens, contemplando as mudanças sociais e das relações de produção e consumo.

Assim, Frigotto (1996) convoca a refletir sobre quais são os desafios na formação e profissionalização do educador, hoje, numa perspectiva de construção de relações sociais alternativas – democráticas, solidárias – e o papel da educação nesta construção.

Segundo o autor, há que se compreender de fato qual o sentido da formação continuada e suas implicações no processo de formação e constituição do profissional docente.

1. A formação continuada e a perspectiva da ciência contemporânea segundo Morin

Esse tópico visa discutir a relação entre a organização do conhecimento sistematizado e a formação continuada de professores, suscitando uma reflexão acerca do papel político do professor na sociedade, o afastamento entre as disciplinas/áreas de conhecimento, bem como a postura de formação que deve ser adotada diante desse novo paradigma.

Assim, Morin (2008), destaca que a hiperespecificação dos saberes disciplinares reduziu a migalhas o saber científico, inclusive nas ciências antropológicas. Ele usa o exemplo dos “conceitos molares” que mesmo abrangendo várias disciplinas estão esmagados ou lacerados entre essas disciplinas não sendo reconstituídos de forma interdisciplinar, e que o poder está reconcentrado e engrenado no nível político e econômico de grandes potências.

O autor é enfático ao declarar que temos que caminhar para uma concepção mais enriquecida e transformada da ciência, onde o objeto se comunique como sujeito, assim como a antropologia com as ciências naturais, para assim, diante fatos produzir um pensamento capaz de conceber um enraizamento dos valores numa cultura e numa sociedade, isso sem esquecer que é necessário desintegrar as falsas certezas e as pseudo-respostas quando se quer encontrar respostas adequadas.

Nesse sentido, a formação continuada de professores precisa ser pensada de modo que possibilite aos professores uma reflexão acerca de suas práticas, trazendo para essa discussão essa “nova” maneira de fazer ciência, à luz desse novo paradigma, o que consequentemente implicará em contribuições para sua prática pedagógica em sala de aula.

Sobre o novo saber científico Morin (2008) expõe que este está sendo feito simplesmente para ser depositado nos bancos de dados e para ser usado de acordo com os meios e segundo as decisões das potências. Estamos, segundo ele, na era da irresponsabilidade generalizada.

Para Morin (2008), a ciência se tornou muito perigosa para ser deixada nas mãos dos estadistas e dos estados. A ciência passou assim a ser um problema cívico, um problema dos cidadãos. Precisamos ir ao encontro dos cidadãos. É inadmissível que esses problemas continuem entre quatro paredes (MORIN, 2008).

Chega-se assim, à discussão sobre a interdisciplinaridade, Morin (2008) discorre:

Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não se comunicam umas com as outras. Os fenômenos são cada vez mais fragmentados, e não se consegue conceber a sua unidade. É por isso que se diz cada vez mais: "Façamos interdisciplinaridade." Mas a interdisciplinaridade controla tanto as disciplinas como a ONU controla as nações. Cada disciplina pretende primeiro fazer reconhecer sua soberania territorial, e, à custa de algumas magras trocas, as fronteiras confirmam-se em vez de se desmoronar. (p. 137)

É preciso então ir além, surge aqui então o termo transdisciplinaridade, que segundo Morin (2008), a ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar.

Morin (2008) segue dizendo que é necessário rever as formas de produção da ciência e suas novas funcionalidades, e deixa explícito que,

(...) a verdadeira questão não está em "fazer transdisciplinar" e sim "que transdisciplinar é preciso fazer". Surge então à questão, o saber, primeiro deve ser refletido, meditado, discutido e criticado por espíritos humanos responsáveis ou é para ser armazenado em bacos informacionais e computado por instâncias anônimas e superiores aos indivíduos? (p. 137)

Precisamos, segundo Morin (2008), promover uma nova transdisciplinaridade que possa fazer com que os domínios científicos se comuniquem, sem operar a redução. Para tal necessita-se de um paradigma de complexidade, que, ao mesmo tempo separe e associe, que conceda os níveis de emergência da realidade sem o seduzir as unidades elementares a as leis gerais, tudo isso avesso ao paradigma de simplificação (redução/separação).

Chegamos à situação atual, na qual a ciência se mostra incapaz de determinar seu lugar, seu papel em sua sociedade, incapaz de prever se o que sairá de seu desenvolvimento contemporâneo será a subjugação ou a emancipação (MORIN, 2008).

Portanto, Geraldo (2009) afirma:

[...] se analisarmos as funções de ciência e sua aplicação, bem como tecnologia, percebe-se o caráter contraditório, dependendo da forma de sua apropriação, pois podem servir apenas para aumentar e reproduzir o poder das classes dominantes na sociedade, à medida que são apropriadas exclusivamente por estas classes, ou podem servir como instrumento de poder das demais classes sociais em que são socializadas, distribuídas, devolvidas a toda a sociedade, a todos os cidadãos, como instrumento de desenvolvimento da racionalidade, da "visão crítica", da capacidade de problematização, de trabalho e de transformação do homem. (p. 42)

Nessa perspectiva, há de repensar sob qual ótica devemos discutir e fazer ciência e observar quais os saberes a sociedade atual necessita para continuar sua sobrevivência, considerando as mudanças sociais, climáticas e espaciais, além das políticas econômicas e as formas desenvolvimento adotadas pelos países.

2. A formação política de professores e o processo de ensino e aprendizagem

É notável como historicamente, as políticas públicas relacionadas à formação do professor, têm tentado definir, articular e estruturar os diferentes níveis de ensino da educação brasileira. Nas escolas públicas, o processo de ensino/aprendizagem, que é um dos objetos de estudo da didática e da formação continuada, vem sofrendo as consequências dessas políticas, o que repercute na qualidade do ensino. As fragilidades deste cotidiano recaem, principalmente, na figura do professor, que é costumeiramente considerado como um dos responsáveis, e, em alguns casos, o principal responsável, pela má qualidade do ensino, sem que se considerem as condições de sua formação e as relações sociais estabelecidas nesse processo.

Assim, ao se analisar a prática pedagógica que ocorre nas escolas públicas, a formação do professor se coloca como um dos fatores fundamentais que influenciam a qualidade de ensino. Esta análise remete a compreensão da relação entre formação do professor e desenvolvimento do ensino/aprendizagem, vislumbrando as razões que levam o estado a priorizar políticas de formação continuada orientadas por uma concepção produtivista ou economicista de educação.

Pedro Demo (1992, p. 23), ao discutir a formação de formadores básicos coloca que esta é uma questão estratégica, no sentido de condicionar decisivamente as oportunidades de desenvolvimento da sociedade e da economia. Afirma, ainda, que a qualidade da educação – profundamente vinculada à valorização profissional – de modo geral ocupa a posição de estratégia primordial de desenvolvimento.

Segundo Pedro Demo, a problemática da qualidade aponta invariavelmente para o fator humano como gerador/promotor específico de qualidade e a formação dos professores será um dos fatores mais que decisivos na busca da qualidade educativa básica. (DEMO, 1992, p.23)

Nesse contexto, a qualidade de ensino é definida pela qualidade da formação do professor e este, por sua vez, contribui para o desenvolvimento da sociedade, *locus* onde as políticas educativas são efetivadas.

Trazendo uma perspectiva crítica à visão produtivista, Frigotto (1996, p.75) defende que a formação e qualificação do educador não podem ser abordadas sem se referir às relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade.

Dessa forma, para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, pois parte de uma visão economicista da educação, definindo a *profissionalização* do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino. Perceber a direção que as políticas oficiais têm dado à formação docente é de suma importância para se compreender qual a verdadeira influência do professor na definição do processo ensino-aprendizagem.

Segundo o documento orientador do Projeto Sala de Educador 01/2010 para a formação continuada no estado de Mato Grosso (2010),

[...] O Projeto Sala de Educador tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (p. 20)

Nessa perspectiva, Candau (1996) vem reforçar tal abordagem, afirmando que deve ser a escola de Educação Básica o espaço privilegiado da formação continuada, onde as possibilidades de produção, socialização e atualização do conhecimento são mais efetivas. A crítica também é feita aos processos de formação, que não levam em consideração o saber docente e os diferentes estágios de desenvolvimento profissional dos professores.

Para Candau (2003), a educação política de professores é uma proposta que vem sendo enfatizada nas últimas décadas, acompanhando o acento na multidimensionalidade do processo pedagógico, em seus componentes e compromissos técnicos, humanos e políticos, trazendo sérias questões sobre a formação continuada de professores e suas perspectivas para discussão com um foco político do professor.

No pensamento de Arendt (1978), observa-se que discurso e ação são indissociáveis, compromissados, na realização e manifestação do ser e do agir político. Assim, nota-se um severo apelo para que haja coerência entre a palavra e a atitude, de modo a revelar o sujeito em todos os seus espaços de realizações políticas, ainda mais necessárias em tempos

sombrios, pois esses tempos trazem apelos latentes à mobilização social em favor da dignidade humana, do exercício pleno da cidadania e da paz.

Desse modo, para Arendt (1978) quando se reflete sobre fatores que geram a violência e controle, quando se propõe a constituição do poder a partir do agir conjunto, quando se procura acentuar a importância de leis e de instituições legitimadas pela opinião pública, quando se reivindica o espaço para o exercício político da palavra e da ação – quando reivindica a garantia da liberdade e da paz – Hannah Arendt constrói, em sua formulação teórica, uma argumentação coerente e consistente sobre a importância da dimensão política em todos os campos de realizações humanas, oferecendo conceitos e princípios que a fundamentam com expressivo significado e interesse para a Educação política.

Portanto, não se pode prescindir de teorias desse porte na perspectiva da práxis social da educação. E a formação docente na e para a dimensão política encontra consistentes conceitos em Hannah Arendt, especialmente em tempos de apelos à educação para a cidadania e para o enfrentamento da violência e terrorismo nas mais diversas formas de manifestação.

Nesse sentido, trazemos abaixo algumas questões referente ao processo de formação continuada presente no estado de Mato Grosso, com vistas a indicar para uma discussão de repensar as práticas de formação ora desenvolvidas

3. A formação continuada de professores no Estado de Mato Grosso: algumas considerações

Nas últimas décadas tem ocorrido uma evolução altamente significativa na sociedade no que diz respeito a questões materiais, institucionais, novas formas de organização da convivência e sobrevivência humana, no conhecimento científico e sua socialização, de modo a refletir sobre nossa forma de pensar e agir.

Essas mudanças repercutem de maneira intensa na educação escolar e no trabalho docente, de modo a repensar a formação inicial e continuada face à elaboração de novos modelos organizacionais que emergiram das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na intensificação da produção e de novos conhecimentos, desenvolvimento exponencial das tecnologias da comunicação e da informação, a globalização que trouxe transformações não só no âmbito econômico, mas também nas relações sociais, o novo papel do Estado

neoliberal, novos padrões de comportamentos e conceitos referentes à família, consumo, cultura, arte e formas de pensar e compreender a vida em sociedade.

Dessa forma, escola e professor inseridos nesse contexto, requerem um novo olhar e novas ações que demandam muito mais participação social, ética, moral e científica, em um envolvimento concreto, refletindo sobre essas novas demandas sociais, econômicas, culturais, tecnológicas, entre outras, a fim que a formação contribua com a preparação desse profissional para essa nova demanda educativa.

E, nesse contexto, é que se tem emergido a discussão sobre uma nova forma de compreender e repensar a atuação educativa do professor e da escola, bem como as novas funções do professor, diante de uma realidade extremamente desafiadora, constituído de demasiadas atribuições e responsabilidades profissional e social.

Segundo Tardif (2008), essa discussão sobre as novas demandas para a educação escolar são aspectos que vão além das atividades pedagógicas realizadas pelos professores em sala de aula. São ressaltados, nesse momento, aspectos como a dimensão política do ato pedagógico, a coletividade e a cooperação nos processos de organização do trabalho escolar, relação família e escola, tensões e dilemas presentes no cotidiano da escola e questões relativas à produção, consumo, além da sobrevivência e sustentabilidade da humanidade.

Nessa perspectiva, considerando esse quadro de novos desafios para a educação escolar, é que a formação de professores tem sido destacada como um dos elementos que poderá contribuir para melhorar a qualidade do sistema de ensino.

Assim, Imbernón (2006) chama a atenção para o aspecto de que a formação inicial é um momento muito importante uma vez que ela é o início do processo de profissionalização.

Todavia, esse autor nos diz que a formação inicial oferecida aos professores não prepara os docentes para desenvolverem novas metodologias, além disso, “não se tem a menor informação sobre como desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança” (p. 41). Por isso, o mesmo autor continua dizendo que mesmo diante do contexto de novas demandas para o trabalho docente,

O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão [...] a formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhoria das aprendizagens profissionais. (p. 45).

Pimenta (1999) destaca que o aspecto mais evidenciado, nesse tipo de formação, tem sido a elaboração de cursos que priorizam a atualização de conteúdos do ensino e de metodologias de ensino.

No entanto, devido as suas fragilidades, essas ações de formação continuada de pouco têm contribuído para superar os problemas que ainda persistem nos sistemas de ensino, como por exemplo, as dificuldades de aprendizagens e o baixo desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas de aprendizagens.

Portanto, a formação continuada se insere no processo de formação docente não como um mecanismo de substituição ou complementação da formação inicial, mas como um elemento que poderá contribuir de maneira significativa para a atuação do professor em consonância com os contextos e demandas atuais.

Assim, para Imbernón (2006),

[...] a formação continuada não pode ser concebida apenas, como um processo de atualização científica, didática ou pedagógica, mas, sobretudo, deve fornecer elementos que possibilitem o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional. (p. 46)

Para Nóvoa (1995), a ideia de valorização de novos paradigmas da formação docente que possibilita a preparação de professores reflexivos, focalizando também em saberes teóricos quanto conceituais. Para o autor, os problemas que emergem da prática profissional e social são compostos por situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Nesse sentido, o estado de Mato Grosso, por meio da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC e os Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação Básica - CEFAPRO, em consonância com propostas do Ministério de Educação – MEC por meio da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, LDB 9394/96 artigo 62, parágrafo 2º, Lei Complementar n. 50, art. 38, parágrafo 1º, pareceres orientativos da SEDUC que regulamentam o projeto Sala de Educador-PSE e a Portaria n. 161/2016/GS/SEDUC/MT que institui o Projeto de Estudos e Intervenções Pedagógicas-PEIP, tem buscado empreender ações de formação continuada, em serviço, no horário de trabalho e no coletivo.

Para esta articulação a SEDUC dispõe de 15 CEFAPRO, compostos por um quadro de professores formadores (professores efetivos da rede estadual), selecionados em processo específico para atuar nas áreas de Linguagens, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática, Alfabetização e modalidades específicas (diversidades educacionais) da educação básica, cuja finalidade é de desenvolver a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da rede (MATO GROSSO, 2010).

Dentre as principais funções desse professor formador junto à escola destacamos: diagnosticar as necessidades formativas dos profissionais, propor ações de formação, acompanhar, intervir e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam.

Como forma de organizar o acompanhamento e atender a formação continuada nas unidades escolares estaduais, os CEFAPRO vinculam um professor formador de forma contínua, a uma ou mais escolas da rede estadual em seu polo de atuação, sem levar em consideração a formação ou área desse profissional.

As unidades escolares por sua vez, organizam seus tempos e espaços de formação de acordo com parecer orientativo da SEDUC e/ou segundo suas possibilidades. De uma forma geral, a escola se apresenta como *lócus* da formação continuada, com espaço formativo dos profissionais da escola, por meio de momentos coletivos (professores e funcionários) e específica (atendimento as necessidades formativas específicas de cada segmento ou área).

Esses espaços formativos são amparados pela Lei Complementar n. 50, art. 38, parágrafo 1º, que dispõe de 33,33% da jornada de trabalho do professor para o desenvolvimento de atividades relacionadas ao processo pedagógico, incluindo a formação continuada. O estado de Mato Grosso possui jornada de trabalho de 30 horas semanais para todos os seus profissionais da educação básica.

Assim, as unidades escolares promovem momentos de formação continuada semanalmente, por meio de cronograma organizado de modo que os profissionais possam realizar a formação em serviço, em parte de suas horas atividades, perfazendo um total mínimo de 80 horas no ano letivo, distribuídas, preferencialmente, em 40 horas no primeiro semestre e 40 horas no segundo.

Essa formação apoia-se em pressupostos que concebem a escola na perspectiva da formação humana e como um espaço reflexivo e de aprendizagem para todos, num processo crítico-reflexivo sobre a prática, na construção/reconstrução da identidade pessoal/profissional e da autonomia daqueles que a exercitam, buscando a transformação da realidade (MATO GROSSO, 2011).

Porém, a partir de 2016, por meio da Portaria n. 161/2016/GS/SEDUC/MT, a SEDUC institui a criação do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica - PEIP, do Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais - PROFTAAE e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola- NDPE, inaugurando uma nova formatação do processo de formação continuada no estado.

Essa organização define que o PEIP deverá ser executado por docentes em regência, professor articulador e professor do laboratório de aprendizagem que farão as intervenções junto aos estudantes. Afirma ainda que deverão participar dos estudos os docentes em regência, professor articulador, professor do laboratório de aprendizagem, professor integrador, coordenador pedagógico e coordenador de área. Já para o PROFTAAE, o mesmo deverá ser executado por Técnicos Administrativos Educacionais e Apoio Administrativo Educacional - AAE. Sendo, que a partir dessa nova formatação, o acompanhamento da formação no PEIP deverá ser realizado pelo Coordenador pedagógico junto aos Docentes e pelo Diretor da unidade escolar junto ao PROFTAAE.

Com essa nova formatação, a formação continuada passa a ser desenvolvida pelo NDPE em substituição ao Projeto Sala de Educador, cuja finalidade passa a ser o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo a serem previstos na Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e contemplados no Projeto Político Pedagógico da Escola, ou articulados pela SEDUC - MT e MEC.

Segundo essa nova organização, os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente.

Assim, a formação continuada passa a ter um caráter estritamente técnico, pois será desencadeada a partir de relatórios das análises das avaliações internas e externas de rendimento a respeito dos estudantes, subsidiando os estudos e as intervenções a serem realizadas.

Para os estudos, a SEDUC encaminha para as escolas uma relação de referenciais bibliográficos a serem estudados nos momentos de formação continuada.

Segundo a portaria 161/2016/GS/SEDUC/MT, os professores de Língua Portuguesa e Matemática terão de elaborar seus projetos de intervenção a partir da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE - MT), além de considerar juntamente com os professores das demais disciplinas dados das avaliações externas Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, dentre outras. Com isso, a formação continuada passa ter outra significação, voltada exclusivamente para a política de resultados, não mais por área de conhecimentos, mas sim

em função dos percentuais de rendimento disciplinares, de modo a atender à necessidade conteudística dos estudantes.

Diante dessa nova realidade, o desafio passa a ser o de repensar a formação continuada na perspectiva da emancipação humana, considerando os novos contextos sociais, políticos, econômicos, produtivos, de consumo, cultural, tecnológico, nos quais a sociedade está situada.

A fragmentação e compartimentalização do conhecimento nesse novo cenário passa a ser uma preocupação latente, pois tende a cada vez mais distanciar as disciplinas e reforçando a disciplinaridade ao invés de promover práticas interdisciplinares.

Para dar conta deste novo perfil de formação, muito se tem discutido acerca dos possíveis caminhos a serem trilhados na formação, quer seja ela inicial ou continuada.

Este modelo de formação continuada institui um novo paradigma sobre a identidade do professor articulado à concepção de produtividade/ resultados. As mudanças pretendidas visam induzir o professor a rever sua concepção de profissionalismo incentivando-o a realizar mudanças em sua prática, a serem avaliadas por meio do rendimento dos alunos em provas padronizadas e pela avaliação do desempenho do professor.

Considerações finais

Diante do exposto, chama-se atenção ao processo de fragmentação do conhecimento que está presente em nossas escolas e espaços formativos. As novas formas de organização, produção e socialização do conhecimento produzido socialmente passa por uma notável compartimentalização. Essa compartimentalização tende a depreciar os processos de interdisciplinaridade, bem como de inviabilizar e/ou negar a possibilidade de que o conhecimento seja elaborado, sistematizado e ensinado de maneira transdisciplinar, visto que esse “distanciamento” entre as disciplinas/áreas aprofundam ainda mais essa segregação.

Nesse sentido, é importante trazer à reflexão questões relevantes como a disciplinarização do conhecimento, políticas públicas que se pautam em ações de formação continuada pontual e descontextualizadas, proposta de formação continuada provocando a invisibilidade das áreas do conhecimento, formação realizada a partir de indicadores estatísticos não considerando a realidade escolar, entre outros.

Assim, ao observarmos a formação continuada realizada no Estado de Mato Grosso, percebe-se que os estudos desencadeados no extinto Projeto Sala de Educador de pouco se

avançou em termos de qualidade na educação, pois as discussões eram genéricas orientadas pela SEDUC/CEFAPRO a partir do estudo e disseminação das políticas públicas de governo no estado, com raros momentos de reflexão na perspectiva crítica da educação. Trata-se de um projeto que praticamente era todos os anos com as mesmas características de reprodução, mediante a justificativa de ingresso de novos profissionais a cada ano letivo. Consideramos que embora seja necessário retomar constantemente esses estudos devido o ingresso de profissionais e até mesmo pelas características peculiares a cada ano letivo, não se deve deixar à margem das discussões as especificidades de cada área de conhecimento, nem tampouco fragmentar a formação continuada em detrimento de políticas de resultado de cunho neoliberal.

Na maioria das vezes os estudos foram realizados sem a organização por áreas de conhecimento, e desarticulado com o contexto social da escola, desconsiderando as novas formas de se produzir, conceber e ensinar ciência, bem como as mudanças severas ocorridas na sociedade, influenciando em um esvaziamento da ação política do professor enquanto agente de formação e transformação social.

Entendemos que a tentativa de implantar um novo modelo de formação continuada, centrado apenas na política de resultados e em dados estatísticos, pode trazer sérias consequências ao processo formativo como um todo. Pode acarretar além do afastamento das disciplinas e das áreas de conhecimento, uma depreciação ao processo de evolução intelectual, social e cultural da sociedade mato-grossense, inviabilizando novas possibilidades de aprendizagens, construindo um ambiente desarticulado da realidade posta e, sobretudo, enfraquecendo o envolvimento dos profissionais, de forma espontânea, na busca da superação dos desafios contemporâneos.

Dessa forma, podemos dizer que a busca por desenvolver um trabalho por área de conhecimento, de maneira interdisciplinar e/ou transdisciplinar, articulado as necessidades atuais da sociedade, contemplando as novas formas de organização, produção e consumo, bem como as características socioculturais, torna-se o ponto fundamental da formação continuada nas escolas, visto que, é esse o campo mais propício para desencadear ações formativas coletivas e colaborativas, visando à formação integral dos estudantes e a transformação social por meio da aquisição de novas aprendizagens.

Esse desafio se torna ainda mais acentuado diante da implantação de políticas públicas educacionais neoliberais que atendem apenas aos interesses dos governantes aliado aos interesses da produção e do capital. Há de se repensar as formas de se conceber e fazer

formação continuada num cenário tão heterogêneo, caótico e pouco democrático como o cenário atual da educação.

Referências

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BRASIL, **Documento Rede Nacional de Formação Continuada dos Professores**. Ministério da Educação. Brasília, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DEMO, Pedro. **Formação de professores básicos**. Em Aberto, Brasília, ano 12, n. 54, abr./jun. 1992.

DIRETRIZES EDUCACIONAIS/MT – **Lei Complementar** nº 50 de 01 de outubro de 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação e profissionalização do educador: novos desafios**. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. da, (Orgs). Escola S.A. Brasília, CNTE, 1996.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de Ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores e Associados, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

MATO GROSSO, Orientativo 001/2010 **Projeto Sala de Educador**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-SEDUC. 2010.

_____. Orientativo 001/2011 **Projeto Sala de Educador**. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso-SEDUC. 2011.

_____. Portaria 161/2016/GS/SEDUC/MT. **Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP)**, o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução: Maria D. Alexandre e Maria Alice S. Dória. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2008. 350p.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: Saberes Pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2008.