

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**



Tese de Doutorado

**Política de formação continuada de professores:**  
identidade e trabalho docente em escolas da Rede Estadual de Ensino  
de Mato Grosso

Edna Coimbra da Silva

Pelotas, 2020

Edna Coimbra da Silva

**Política de formação continuada de professores:**  
identidade e trabalho docente em escolas da Rede Estadual de Ensino  
de Mato Grosso

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Linha de Pesquisa “Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente”, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito

Pelotas, 2020

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

S586p Silva, Edna Coimbra da

Política de formação continuada de professores:  
identidade e trabalho docente em escolas da rede estadual de ensino  
de Mato Grosso / Edna Coimbra da Silva; Álvaro Moreira Hypolito,  
orientador. — Pelotas, 2020.

151 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

1. Políticas educacionais. 2. Formação continuada de professores. 3.  
Trabalho docente. 4. Identidade docente. I. Hypolito, Álvaro Moreira,  
orient. II. Título.

CDD : 370

Edna Coimbra da Silva

**Política de formação continuada de professores:**  
identidade e trabalho docente em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato  
Grosso

Tese aprovada como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de  
Educação, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 26 de junho de 2020

Banca Examinadora

Prof. Dr. Álvaro Moreira Hypolito (orientador)

Doutor em Currículo pela Universidade de Wisconsin – Madison

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marta Nörnberg

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdelaine da Rosa Mendes

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristhiany Bento Barreiro

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Filomena de Arruda Monteiro

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos

## **Agradecimentos**

O registro do agradecimento é algo muito gratificante pois possibilita a oportunidade de expressar o carinho e a satisfação de ter sido agraciada com o apoio e a contribuição de muitos para a concretização desta tese.

Agradeço ao povo mato-grossense que financiou meus estudos na pós-graduação alcançado pela licença prêmio e licença qualificação profissional, com remuneração, por meio da Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso.

Agradeço às escolas públicas da rede estadual de ensino de Mato Grosso pela acolhida e disponibilidade de informações que contribuíram para os estudos desta tese.

Agradecimento especial ao meu orientador prof. Dr. Álvaro M. Hypolito pela confiança e incentivo no desenvolvimento desta pesquisa.

Agradeço aos membros da banca desta tese, Filomena de Arruda Monteiro, Marta Nönrberg, Valdelaine da Rosa Mendes e Cristyanny Bento Barreiro que contribuíram para que melhorias fossem produzidas neste estudo.

Aos colegas do doutorado e do grupo de pesquisa, obrigada pelas discussões e aprendizagem. Agradeço ainda às amigas Maria Eloisa da Silva e Jucilene Oliveira de Moura que, além da amizade, contribuíram intelectualmente para o desenvolvimento desta tese.

Agradeço aos meus amigos, à minha família, que se fizeram presentes nas horas difíceis e alegres desta caminhada. Agradecimento especial aos meus pais, que sempre me apoiaram em minha trajetória estudantil, mesmo não possuindo domínio da educação formal.

Agradeço ao meu companheiro João, que sempre me apoiou e incentivou na luta pelos estudos desta tese, mesmo que isso significasse estarmos distantes fisicamente um do outro por longos períodos.

Carinhosamente, agradeço aos docentes e gestores das escolas em que desenvolvi a coleta de dados desta pesquisa.

Obrigada a todas e a todos que, de alguma forma, auxiliaram e estiveram presentes nesta caminhada acadêmica e profissional.

## Resumo

SILVA, Edna Coimbra da. **Política de formação continuada de professores: identidade e trabalho docente em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso**. 2020. 147f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020.

Esta tese se situa no campo da formação de professores, delimitando como objeto de estudo a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, com foco na formação que ocorre no interior da escola. O objetivo foi analisar esta política no sentido de identificar possíveis implicações entre a formação continuada de docentes na escola e a constituição da identidade e trabalho docente por meio da análise dos princípios e concepções que sustentam a referida formação. A tese se orienta pela seguinte indagação: como os princípios e concepções desta formação estão contribuindo para a caracterização da identidade e trabalho docente nessa política de formação continuada de professores em escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso? Nas opções teórico-metodológicas, a pesquisa se pautou no ciclo de políticas de Ball (2005, 2006). Este autor destaca a política como sendo um ciclo contínuo, no qual se destacam três contextos: contexto da influência, do texto e da prática. Nesse estudo percorreu-se o ciclo da política de formação continuada de professores da rede de ensino aqui citada. Utilizou-se conceitos inspirados nos estudos de Foucault para analisar poder e normalização na educação. A metodologia da pesquisa possui uma perspectiva qualitativa, com coleta de dados utilizando o estudo bibliográfico, documental, entrevistas, rodas de conversa e observação em grupo de estudos de formação continuada de professores em unidade escolares que fizeram parte da pesquisa. Os resultados do estudo indicam que os princípios e concepções de formação presentes nas políticas estaduais estão contribuindo para a constituição da identidade e trabalho docente via resignificação que os docentes fazem da política, mas encontra-se ações que podem resultar no controle e regulação da identidade e trabalho docente, pois a política contém marcas nítidas do gerencialismo.

**Palavras-chave:** Políticas Educacionais; Formação Continuada de Professores; Trabalho Docente; Identidade Docente.

## Abstract

SILVA, Edna Coimbra da. **Continuing teacher education policy: identity and teachers' work in schools of the State Education of Mato Grosso**. 2020. 147f. Dissertation (Doctorate in Education) - Graduate Program in Education, Faculty of Education, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2020.

This dissertation is in the field of teacher education, delimiting the policy of continuing education for teachers in the state public education system of Mato Grosso as an object of study, focusing on the training that takes place within the schools. The main goal was to analyze such policy in order to identify possible implications between the continuing education of teachers in the school and the constitution of the teachers' identity and teachers' work through the analysis of the principles and conceptions that support this training. The dissertation is guided by the following question: how the principles and conceptions of this training have contributed to the characterization of the identity and teaching work in this policy of continuing education for teachers in schools of the state public education system of Mato Grosso? In terms of theoretical-methodological approaches, the research was based on Ball's policy cycle. This author highlights politics as a continuous cycle, in which three contexts stand out: context of influence, context of text and context of practice. In this study, this continuing education policy for teachers mentioned here was analyzed under the policy cycle approach. Concepts inspired by Foucault's studies were used to analyze power and normalization in education. The research methodology comes from a qualitative perspective, with data collection using the bibliographic, documentary study, interviews, conversation circles and group observation in school units that took part of the research. The findings of the study indicate that the principles and conceptions of training present in the state policies have contributed to the constitution of the teachers' identity and teaching work through the resignification of the policy produced by teachers, but there are actions that can result in the control and regulation, as the policy contains clear marks of managerialism.

**Keywords:** Educational Policies; Continuing Teacher Education; Teaching Work; Teacher Identity.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

ADEPE/MT	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público de Mato Grosso
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação de Pesquisadores
ANPED	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAPRO	Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional do Plano Decenal de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
DRC-MT	Documento de Referência Curricular de Mato Grosso
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAE	Faculdade de Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Educação
FORUNDIR	Fórum Nacional de Diretores das Universidades Públicas Brasileiras
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
MT	Mato Grosso

NDPE	Núcleo de Desenvolvimento Pedagógico Educacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Plano de Dinheiro Direto na Escola
PEFE	Pró-Escolas Formação na Escola
PEIP	Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFTAE	Profissionais e Técnicos de Apoio Administrativo Escolar
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSE	Projeto Sala do Educador
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira Para o Progresso da Ciência
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SIGA	Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem
SINTEP/MT	Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNICAMP	Universidade Estadual de São Paulo
UNEMAT	Universidade Estadual de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações para a Educação, Ciência e Cultura

## Sumário

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1 – Caminhos iniciais da pesquisa: escolhas teóricas e metodológicas.....</b>	<b>14</b>
<b>Capítulo 2 – Políticas públicas educacionais e formação docente .....</b>	<b>40</b>
<b>2.1 Formação docente e o cenário brasileiro.....</b>	<b>40</b>
<b>2.2 Influências de âmbito global e nacional nas políticas de formação continuada de docentes .....</b>	<b>48</b>
<b>2.3 Formação docente: trabalho e identidade dos docentes .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.1 A formação docente e seus caminhos .....</b>	<b>52</b>
<b>2.3.2 Formação docente e identidade docente .....</b>	<b>59</b>
<b>2.3.3 Formação continuada de docentes e implicações na constituição do trabalho e identidade dos docentes .....</b>	<b>64</b>
<b>2.3.4 A escola como espaço de formação docente.....</b>	<b>677</b>
<b>Capítulo 3 – Controle e regulação nas políticas de formação docente.....</b>	<b>72</b>
<b>3.1 Gerencialismo nas políticas de formação continuada de docentes .....</b>	<b>72</b>
<b>3.2 Gerencialismo e performatividade como tecnologias do neoliberalismo ....</b>	<b>79</b>
<b>Capítulo 4 – Política de formação continuada de docentes em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso .....</b>	<b>84</b>
<b>4.1 A tradução da política de formação continuada de docentes no interior em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso .....</b>	<b>108</b>
<b>4.3 Gerencialismo e sua influência nas vozes dos sujeitos da política de formação continuada de professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso .....</b>	<b>125</b>
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>133</b>
<b>Referências .....</b>	<b>139</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>149</b>

## Introdução

Esta tese objetiva o estudo sobre “Política de Formação Continuada de Professores: identidade e trabalho docente em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso”. Esta pesquisa se desenvolveu por meio do Doutorado em Educação, na linha de pesquisa Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. O objeto de estudo é a política de formação continuada no interior da escola e seu objetivo é identificar e analisar possíveis implicações entre a formação continuada de docentes na escola e a constituição da identidade e trabalho dos docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Nesta direção, busca-se problematizar e compreender como os princípios e concepções de formação presentes nesta formação estão implicando na constituição da identidade e trabalho dos docentes desta rede de ensino.

Parte-se do pressuposto de que o elevado grau de competitividade em escala planetária ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica. Nessas circunstâncias, uma profusão de resoluções, leis, pareceres e outros documentos nacionais e internacionais vêm operando um “transformismo” na educação contemporânea. Recomendações de agências multilaterais (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO etc.) balizam esse processo. Isso tem provocado diversas mudanças nos sistemas educativos mundo afora e no Brasil. Sob esta perspectiva a política educacional está sendo reformada e retrabalhada em escala global. As políticas estão fluindo e convergindo para produzir uma visão singular de “melhores práticas” baseadas nos métodos e nos princípios do “imaginário neoliberal”. Entidades filantrópicas, empresas e governos estão se unindo em novas redes e locais de política fora do âmbito do Estado – nação com o interesse de produzir uma educação que atenda aos interesses do mercado.

Nesse viés, em Mato Grosso, a partir dos anos 90 mudanças são estabelecidas com o intuito de que a educação se adeque aos novos rumos, objetivando alcançar a propalada qualidade da educação. E estudos de Gatti (2003;2008), Nóvoa (2002; 2009), dentre outros, apontam que as melhorias educacionais passam pela formação docente, foi nos anos dois mil que o governo de Mato Grosso instituiu a formação continuada de docentes no interior da escola. E por compreendermos que a identidade e o trabalho docente têm a sua composição influenciada pela formação e que é

fundamental que o docente seja sujeito da formação, defende-se que a formação pode ajudar a definir a identidade profissional dos docentes.

Compreende-se que a formação continuada realizada na escola pode ser uma tecnologia de regulação e controle da identidade e trabalho dos docentes. Isto porque a escola está submetida a pressões para se adequar aos novos mandamentos do neoliberalismo. A competição econômica mundial ameaça que todo sistema educativo se reduza a um produtor do “capital humano” necessário às empresas. Nesse sentido, a organização da gestão pública por meio do gerencialismo segue critérios de produtividade, programas de responsabilização e avaliação; é o estabelecimento do quase – mercado na educação. E como resultado, a lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos que compõem a escola e mesmo ela, com o objetivo de subjetivá-los na condução de comportamentos que produzem ações que vão ao encontro dos interesses mercadológico e gerencial das políticas educativas.

Com esta perspectiva, utilizando alguns conceitos de inspiração Foucaultiana e de Stephen Ball, pretende-se utilizar as noções de governamentalidade via gerencialismo e subjetivação dos sujeitos na problematização da política de formação continuada de docentes na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, que ocorre no interior da escola. Entende-se que estes conceitos possibilitam compreender como certos regimes de verdades são instituídos por meio de documentos orientadores dessa política, e seus efeitos na identidade e trabalho dos docentes envolvidos nesta formação. O uso destes também permite identificar os efeitos das tecnologias do eu na disputa pelas subjetividades sobre os indivíduos no que concerne aos processos de subjetivação, que ocorre pelo controle da conduta. Dessa forma, analisamos o processo de formação continuada de docentes em escolas públicas do estado de Mato Grosso, pois esta busca consolidar a formação continuada na escola como caminho para a melhoria da qualidade educacional do ensino de Mato Grosso e, neste processo, são inscritas concepções e princípios de formação que podem ter implicações na identidade e trabalho docente, e interferem na produção de sentidos para o que vem a ser docente e uma educação de qualidade.

A produção desta tese se relaciona ao fato do exercício da profissão docente na rede pública de ensino de Mato Grosso, a trabalhos realizados na função da coordenação pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Sorriso – MT e, posteriormente, no curso de Mestrado em Educação, os quais tiveram a formação continuada na escola como base de trabalho e estudos. Portanto, a escolha temática

não foi ao acaso, mas pretende dar continuidade aos estudos de inquietações surgidas enquanto se atuava no exercício da profissão docente e aos estudos realizados ao longo do mestrado que originou a dissertação intitulada “Política de Formação Continuada de Professores em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente”, desenvolvida no curso de Mestrado em Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), na linha de pesquisa Organização Escolar, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. A pesquisa problematizou como ocorre a formação continuada de professores na rede pública municipal de ensino de Sorriso - MT e qual o lugar do professor nesta política. A análise dos dados indica que esta política de formação se compunha de diversos programas advindos do governo federal, municipal e instituições privadas. Dentre as iniciativas, ganha destaque o Projeto denominado “Sala do Professor”, uma formação in lócus que objetivava oportunizar aos docentes uma formação que fortalece o trabalho docente, mas, ao mesmo tempo, possui perspectivas que podem caracterizar influências gerencialistas na política (SILVA, 2015).

Desses estudos se iniciaram novas inquietações, impondo novas indagações. Neste viés, no curso de Doutorado no PPGE/FAE/UFPEL busca-se problematizar a Política de Formação Continuada de Professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso por meio da formação que ocorre no interior da escola, com o objetivo de identificar e analisar possíveis implicações entre formação continuada, identidade e trabalho docente. Pois entende-se formação como um processo contínuo que contribui para a constituição da identidade e trabalho docente, sendo fundamental a realização desta em conjunto com os seus pares e no local de trabalho, e em outros espaços, tendo como base a autonomia dos docentes na determinação das suas necessidades formativas (NÓVOA, 2009). Assim, não se pode descolar o contexto político-social e histórico como elemento imprescindível na formação. Nesse sentido, interessa pensar como os docentes são interpelados e subjetivados nesta política de formação. Com essa problemática alguns questionamentos emergem: como os princípios e concepções de formação presentes na formação docente na escola da rede pública de ensino estadual de Mato Grosso estão contribuindo para a constituição da identidade e trabalho dos seus docentes? Como os princípios e concepções desta formação estão contribuindo para a caracterização da identidade e trabalho dos docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso?

Com base nestas questões norteadoras desta pesquisa, tem-se o apontamento do objetivo geral e dos objetivos específicos:

**Objetivo Geral:**

Identificar e analisar os princípios e concepções presentes na formação continuada que ocorre no interior de escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e suas implicações na constituição da identidade e do trabalho docente, por meio de documentos e oralidades dos sujeitos que compõem a política de formação continuada da rede de ensino em estudo.

**Objetivos Específicos:**

- Analisar o movimento cíclico da política, no âmbito do contexto de influência política, da produção do texto político e da prática da política de formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, destacando as imbricações entre formação, identidade e trabalho docente;
- Problematizar e evidenciar como a escola traduz tais políticas de formação continuada de professores, como acontecem no interior da escola, por meio da narrativa dos docentes, coordenadores e diretores, da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, quanto às implicações para a constituição da identidade e do trabalho dos docentes.

Diante do exposto, passa-se a descrever a organização desta Tese. Ela está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, “Caminhos da Pesquisa, Escolhas Teóricas e Metodológicas” expõe o processo pelo qual se fez as escolhas teóricas e metodológicas na construção da pesquisa sobre a Política de Formação Continuada de Professores em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso: implicações entre formação, identidade e trabalho docente, tendo como base a formação no interior da escola.

O segundo capítulo está denominado de “Políticas Públicas Educacionais e Formação Docente” e apresenta os fundamentos legais e teóricos que balizaram a compreensão da formação continuada de professores e suas implicações com a identidade e o trabalho dos docentes.

O terceiro capítulo, intitulado “Políticas de Formação Docente, Controle e Regulação”, se apresenta como a ação gerencialista, por meio das tecnologias do eu,

que têm conseguido interpelar os sujeitos que compõem as políticas educativas, podendo exercer o controle e a regulação de suas ações com o objetivo de atender as necessidades do neoliberalismo.

Por último, temos o capítulo quarto: “Política de Formação Continuada de Docentes em Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso”; discorre sobre a Política de Formação de Docentes em estudo por meio da análise do contexto do texto e do contexto da prática, com destaque para a análise das tecnologias de controle e regulação da conduta docente e das ações de resistência às ações gerencialistas.

## **Capítulo 1 – Caminhos iniciais da pesquisa: escolhas teóricas e metodológicas**

Este capítulo apresenta o processo de definição do objeto de estudo, sua delimitação e o percurso metodológico para a compreensão da organização da política de formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e suas implicações na constituição do trabalho e identidade docente, por meio da formação docente que ocorre no interior das unidades escolares desta rede de ensino, com prioridade para as características assumidas nos anos de 2014 a 2018.

Ao longo dos últimos anos, diversos estudos realizados por pesquisadores sobre educação, tais como, Imbernón (2010), Nóvoa (2009), Day (2001), dentre outros, dão conta de que a instituição social fundamental que se encontra situada no próprio cerne do desenvolvimento das sociedades atuais, a escola, se baseia, em sua realidade cotidiana, no trabalho dos docentes, os quais, em suas interações concretas com os alunos, assumem as principais ações dessa instituição. Dessa forma, reformas educacionais são propostas, no sentido de que os docentes possam promover mudanças no processo de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades da sociedade.

Considerando-se que as reformas sempre incidem sobre o currículo e a formação de professores, o que se percebe é que muitos docentes ficam alheios às decisões sobre as políticas educacionais vigentes no país, contribuindo, assim, com o enfraquecimento do trabalho docente. Em muitas cidades brasileiras, os docentes são vistos, pelos governos, como meros executores das propostas de mudanças educacionais.

Nesta perspectiva, os gestores dos sistemas de ensino do Brasil, nos últimos anos, têm proposto diversas ações de formação para educadores que já estão atuando nas escolas. E foi neste contexto que, ao longo de minha carreira de docente da rede pública de ensino de Mato Grosso, participei de cursos de formação continuada.

Segundo Nascimento (2007), as políticas educacionais no Brasil recebem influências internacionais e são incorporadas ao contexto da globalização, na intenção de cumprir as exigências estabelecidas por testes de controle da qualidade da educação advindos de organismos internacionais e nacionais. Mas, justamente nesse contexto que se percebe que as políticas educacionais terminam por ganhar, em muitos aspectos, marcas de processos de normalização, em que, segundo Foucault

(1999, p. 302), “[...] a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo, quanto a uma população que se quer regulamentar [...]”.

O período da década de 90, no Brasil, foi marcado pela disseminação de leis em que o Estado é o regulador e elaborador de Parâmetros, Diretrizes, Sistemas de Avaliação, de Formação Inicial e Continuada de Professores. Essas políticas de formação continuada de professores se ampliaram na década de 2000, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

Como possibilidade de legalizar a formação continuada de professores no Brasil encontramos sustentação legal na Lei nº 9.394/96 – LDB. Em seu artigo 61, inciso I, se estabelece que para que haja formação deve haver associação de teoria e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Nesta mesma Lei, no artigo 67, inciso II, versa em seu texto a expressão “aperfeiçoamento profissional continuado”.

Ainda neste mesmo artigo, existe a referência sobre a dedicação dos professores ao período reservado a estudo, planejamento e avaliação, incluído na jornada de trabalho, e o artigo 87, inciso III, alínea três, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

Sendo assim, no ano de 2012, conforme Silva (2015), foi estabelecida a formação continuada de professores no interior das unidades escolares da rede pública municipal de ensino de Sorriso, Mato Grosso, possibilitando a formação continuada in lócus dos docentes desta rede de ensino.

E eu era professora da educação básica da rede estadual e municipal de ensino público de Mato Grosso, no município de Sorriso, quando demos início a uma inquietação no sentido de verificar se a formação realizada no interior das escolas da rede municipal de ensino teria implicações com o trabalho docente, isto porque, em algumas unidades escolares, inclusive na escola na qual eu trabalhava, já aconteciam grupos de estudos que buscavam discutir os problemas relacionados à sua realidade escolar e, em alguns casos, os resultados apontavam para mudanças no currículo e no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Isto nos despertou para a necessidade de pesquisar a formação continuada de professores, pois percebemos que a mesma é fundamental para a construção de um currículo que vá ao encontro de perspectivas educativas que possibilitem a constituição de cidadãos críticos e capazes de intervir na sua própria realidade.

Nesse contexto, realizamos pesquisa de mestrado, entre os anos de 2013 a 2015, sobre a Política de Formação Continuada de Professores da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso - MT, que possibilitou compreendermos o lugar do docente nesta política e suas contribuições para a constituição do trabalho docente; além de entendermos como está acontecendo a política de formação, alvo da pesquisa.

Este estudo, nos fez constatamos também que os estudos de temas, voltados tanto para a teoria, quanto para a prática, que se referiam a problemáticas em que os docentes estão envolvidos no cotidiano escolar, são relevantes para a constituição do trabalho docente dentro da formação continuada de professores, sendo essenciais para que a política de formação continuada se distancie de propostas em que se priorize os estudos de aspectos técnicos do ensino, pois, quando os estudos da formação continuada mantêm a influência tecnicista, o fortalecimento do trabalho docente é prejudicado.

Entendemos, também, que o docente, ao desenvolver uma prática reflexiva e construir uma identidade que lhe garanta autonomia no sentido de desenvolver seus saberes, poderá se tornar o agente principal na construção de mudanças no ensino, o protagonista das transformações e avanços na busca por melhorias do ensino. A escola pública é o local onde as necessidades de professores, que atuam no sentido de promover uma educação em que o ensino e a aprendizagem contribuam para que o aluno seja capaz de intervir na realidade em que vive, são maiores.

Ainda com base no estudo do nosso mestrado (SILVA, 2015), observa-se, na análise documental e mesmo na fala de algumas das entrevistadas, que a formação continuada de docentes da rede pública municipal de ensino parece estar restrita apenas a estudos de técnicas pedagógicas a serem aplicadas na sala de aula, o que pode estar relegando a segundo plano o estudo de questões relacionadas ao trabalho docente; isto pode ser prejudicial para o processo de fortalecimento do trabalho docente.

Inferimos, ainda, que a política de formação continuada de professores da rede pública de ensino municipal de Sorriso - MT está hibridizada, contendo marcas resultantes da influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, que tendem a contribuir para a desprofissionalização docente. Faz-se necessário pensar um profissionalismo com autonomia e este “não se desenvolve sem o questionamento da cultura da performatividade” (MOREIRA, 2012, p. 43).

Tendo como base esses resultados da pesquisa do mestrado e também o fato de sermos integrantes da rede pública estadual de ensino, é que nos propomos a dar continuidade ao estudo sobre política de formação continuada de professores, mas tendo, como locus de pesquisa, a política de formação continuada de docentes da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, com vistas a aprofundar a análise da formação docente por meio da formação continuada de professores na escola, na tentativa de identificar e analisar quais são os princípios e concepções que estão sustentando a referida formação e suas implicações para a identidade e trabalho dos docentes.

Um outro caminho utilizado para se chegar a este tema foi a realização do processo de revisão da literatura existente no banco de teses e dissertações da CAPES e do banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Fizemos esta ação em meados de 2017; ao iniciar a busca, utilizamos as palavras-chave: política de formação continuada de professores; identidade docente; e trabalho docente, e encontramos 9050 teses e dissertações; com a intenção de promover um refinamento da busca, refizemos a busca com as mesmas palavras, utilizando o refinamento oferecido neste banco de dados, e o número de teses e dissertações passou a ser 615. Fizemos a leitura dos títulos e percebemos que o resultado ainda era muito amplo, modificamos os termos de busca para: formação continuada de professores; identidade docente; trabalho docente, e obtivemos um total de 132 teses e dissertações. Diante disto, realizamos a leitura dos títulos e resumos destes trabalhos e identificamos que ainda havia a necessidade de encontrarmos trabalhos mais próximos de nosso estudo. Dessa forma, modificamos novamente os termos de busca para: formação continuada de professores; Escola; Mato Grosso, e obtivemos 35 trabalhos; realizamos a leitura dos títulos e resumos e identificamos, dentre eles, 06 (seis), sendo duas teses e quatro dissertações que nos seriam úteis, pois nos auxiliaram na delimitação desta pesquisa de doutoramento.

A partir do levantamento desses dados, passamos para a análise considerando as temáticas das pesquisas selecionadas e a temática que nos propomos estudar na tese de doutoramento; chegamos a subtemas, que se constituem a partir dos termos: política de formação continuada de professores de Mato Grosso e Sala do Educador de Mato Grosso.

Na temática de política de formação continuada de professores de Mato Grosso, Genialda Soares Nogueira, em sua dissertação intitulada “Política de

Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso”, 2007, realizada pela Universidade Federal de Mato Grosso, teve como objetivo fazer um diagnóstico da formação continuada oferecida aos professores pela SEDUC/MT de 1995 a 2005 e cruzar as informações com os dados do SAEB/Prova Brasil sobre o desempenho dos alunos. As perguntas que direcionaram sua pesquisa foram as seguintes: Se aumentaram as políticas de formação continuada dos professores no estado, porque, então, decresceu a qualidade de ensino? O investimento na formação continuada dos docentes não tem causado impacto na qualidade do ensino em Mato Grosso? Percebe-se que o foco desta pesquisa está influenciado pelas ações gerencialistas em que o professor passa a ser o responsável pelos resultados do ensino aprendizagem e ainda desconsidera o contexto macro ao realizar a análise, como algo fora de seus contextos relacionais, como se não houvesse exigências extracurriculares na escola, e desconsidera também as condições estruturais das unidades escolares, sendo que o seu viés de análise se pauta apenas nos resultados da implementação da política.

Ainda sobre a dissertação de Genialda Soares Nogueira, em alguns dos resultados obtidos na sua pesquisa, é destacado que:

As análises dos dados evidenciaram que o estado de Mato Grosso vem investindo significativamente na formação de professores, tanto na formação inicial como na continuada. Ao fazer o cruzamento dos dados do SAEB e Prova Brasil, conclui-se que os investimentos cresceram e o índice do desempenho dos estudantes ainda não melhorou na mesma proporção que os investimentos [...]. (NOGUEIRA, 2007, p. 95).

Essa constatação nos direciona para o fato de que muitas pesquisas não têm a preocupação de destacar as narrativas dos docentes, que são atores fundamentais no processo de ensino aprendizagem e, com base no ciclo de políticas, pode-se afirmar que se mantém a preocupação central do gerencialismo, que é o resultado de implementação da política de formação continuada de professores de Mato Grosso; presume-se que quantidade seja sinônimo de qualidade.

Ainda sobre trabalhos que tiveram como alvo a política de formação continuada de professores da rede estadual de ensino, encontramos a tese intitulada “Avaliação da Formação Continuada de Professores: Programa Sala de Educador (Mato Grosso – Brasil)”, a autora é Irene de Souza Costa, ano de conclusão: 2013, pela Universidade de Lisboa. O problema da pesquisa é: após dez anos de implementação,

o que está indo bem e o que precisa melhorar no Programa de Formação Continuada Sala de Educador? O objetivo era avaliar o Programa de Formação Continuada Sala de Educador, tendo em vista produzir inferências quanto aos seus aspectos alcançados e aos que necessitam ser melhorados. Os resultados dão conta de que ela busca deslocar a formação da responsabilidade individual para uma responsabilidade pública. Procurou enfatizar o papel da escola como locus de formação, numa concepção de formação ao longo da vida. A criação e implementação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básica (CEFAPROs) foi uma iniciativa positiva no sentido de fortalecer a política de formação. Verificou-se, igualmente, que a Secretaria de Educação, o CEFAPRO e as escolas participantes desenvolveram esforços convergentes para que a política de formação contínua pudesse atingir as suas metas e finalidades, apesar das resistências encontradas nos diferentes níveis de ação. [...] um número de participantes considerou que a participação na formação estava fortemente influenciada pelo seu caráter obrigatório.

Esta tese se distancia de pesquisa em que se considera os contextos macro e micro, e as relações destes nas políticas educacionais. A preocupação com a verificação de resultados de “implementação” da política de formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso, confirmando a ideia de dicotomia entre a formulação e a execução das políticas. Assim, este trabalho, tal como a dissertação analisada anteriormente, também caminha para o fato de que os responsáveis pela melhoria dos resultados do processo de ensino aprendizagem se direcionem para os atores que compõem a escola, e deixa-se de lado a influência do contexto macro na política em estudo. Caracterizando aquilo que Ball (2011) chama de dicotomia entre a formulação e execução das políticas.

Os demais trabalhos analisados têm como tema principal a “Sala do Educador”, desenvolvido como parte da política de formação continuada de professores da rede estadual de Mato Grosso, posto que este é o tema alvo de nossa pesquisa, e eles têm como destaque principal a ação docente dentro do processo de formação continuada em locus. Ademais, defendemos a necessidade de destacar a narrativa dos docentes, por entender que sua participação é essencial no processo de fortalecimento da identidade e do trabalho docente, o que contribui na possível melhoria da qualidade social da educação.

Com este direcionamento, encontramos quatro (04) trabalhos, sendo três (03) dissertações, e uma (01) tese. Assim como foi feito no trabalho anterior, realizamos a leitura de todos os trabalhos com foco no título, problema, objetivo e resultados.

O primeiro deles é uma dissertação: “Formação Continuada: “O Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento”; Cristiana de Campos Silva é a autora, o ano de conclusão é 2014, tendo a UNEMAT como instituição de realização da pesquisa. O problema apresentado na pesquisa foi: por entender o conhecimento no cotidiano escolar como fruto de reflexões críticas e relações dialéticas, nas quais os sujeitos intencionalmente pensam e agem em seus contextos, buscamos saber: Que relações os professores estabelecem com o conhecimento no Sala do Educador? Que conhecimentos produzem e/ou sistematizam? E em que condições os articulam com suas práticas pedagógicas? O objetivo era: investigar o projeto de formação continuada Sala de Educador desenvolvido em uma escola da rede estadual de Cáceres – MT, como possível espaço de produção de conhecimento, a fim de analisar conhecimentos produzidos e/ou trabalhados e sua articulação com as práticas docentes. Os resultados encontrados foram: verificamos que a formação continuada Sala do Educador propiciou a mobilização de saberes pedagógicos que refletem diretamente no trabalho dos professores. Ao final da pesquisa, evidencia-se a importância de políticas para a formação continuada, bem como a necessidade de melhores condições para o seu desenvolvimento.

A referida dissertação nos permite reafirmar que a formação continuada é muito importante na constituição do trabalho e identidade dos docentes, e que o protagonismo docente no direcionamento da formação continuada no interior da escola pode contribuir para a melhoria da qualidade social da educação. Demonstra, também, que a preocupação era problematizar o contexto em que se inserem atores educacionais capazes de reinterpretarem as políticas lançadas, e que estas mesmas políticas possuem elementos capazes de modificarem a conduta docente.

Uma outra dissertação, realizada também por meio da UNEMAT, por Marilza J. R. Vaz, sob o título: “Projeto Sala de Educador em uma Escola de Pontes e Lacerda: Política de Formação Continuada em Mato Grosso”, no ano de 2016, teve como problema de pesquisa: como os professores compreendem o Projeto Sala do Educador – PSE e sua contribuição nos campos teóricos, didático-pedagógicos e do ensino aprendizagem? O objetivo foi analisar como os professores compreendem o Projeto Sala do Educador enquanto política de formação e sua contribuição nos

campos teóricos, didático-pedagógicos e do ensino e aprendizagem. Os resultados encontrados foram: a análise dos dados evidencia que os professores compreendem o PSE como uma política de formação continuada que fortalece a escola como espaço formativo e coletivo de discussões, reflexões e troca de experiências. Quanto aos campos teóricos, didático-pedagógicos e do ensino aprendizagem os dados evidenciam aspectos positivos e negativos. Segundo os entrevistados, o processo formativo que antecedeu ao PSE foi extremamente positivo e consolidou, ao longo de sua história, uma identidade formativa na escola lócus da pesquisa. Os profissionais têm assumido uma postura crítico reflexiva. A formação continuada possibilitou mudanças no campo didático-pedagógico e do ensino aprendizagem, no entanto, dados apontam que nem sempre acontece a relação teoria/prática e, algumas vezes, os estudos teóricos não atendem às necessidades do contexto.

Tal pesquisa destaca a ação docente no processo de formação continuada de professores, reconhecendo também a necessidade de ser a escola espaço coletivo de formação docente; mas a influência do contexto macro não é evidenciada, isto pode ser problemático no sentido de não reconhecer que a escola não se encontra isolada do contexto do mundo globalizado em que se encontra inserida, e que a influência deste sobre a mesma é causadora de diversas situações no processo de ensino aprendizagem que ocorre no interior da escola.

A dissertação de Haroldo Borges, concluída em 2016 pela UNEMAT, tem como título: “Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica em Mato Grosso: caso do Projeto Sala do Educador em São Félix do Araguaia”; o problema era compreender como a Escola Estadual Severiano Neves, enquanto coletivo de professores (re) significa o Projeto Sala de Educador e analisar se práticas de formação continuada têm contribuído para o trabalho de planejamento coletivo das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. O objetivo foi analisar o desenvolvimento do Projeto Sala de Educador enquanto política e prática de formação continuada, e as possíveis relações com a constituição do trabalho coletivo dos profissionais da educação em uma escola estadual de São Félix do Araguaia – MT. Os resultados dão conta de que a escola, enquanto coletivo de professores, compreende e se apropria da política de formação continuada, resignificando-a por meio de práticas de formação e de planejamento coletivo das ações pedagógicas realizadas no espaço do Projeto Sala de Educador.

Novamente, mais um trabalho de dissertação traz como centro de atenção na pesquisa a ação docente, mas também ignora, ou não se propôs a fazer recorte com foco na ação do contexto macro com suas influências no desenvolvimento das políticas educacionais e suas consequências. Porém, retrata que ocorre a reinterpretção da política em estudo e destaca o fortalecimento do trabalho coletivo dos professores e a importância da formação continuada na perspectiva de fortalecer o planejamento coletivo das ações pedagógicas.

Por último, analisamos a tese de Valéria F. Dapper, realizada pela UNICAMP, concluída em 2016, com o título: “O Projeto Sala de Educador: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015)”. O problema da pesquisa foi como se apresentam as demandas da Secretaria de Educação e as dos professores de História? Quais necessidades dos professores convergem e quais divergem das necessidades da Sala de Educador? Tinha por objetivo analisar a Sala de Educador enquanto um espaço de formação e disputas entre as demandas dos professores de História e as demandas da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). Os resultados apresentados é que foi possível identificar que as demandas da Secretaria de Educação para a formação continuada são provenientes dos resultados das provas Brasil, do SAEB e ANA, que medem o desempenho da proficiência dos alunos em língua portuguesa, matemática e letramento. A melhoria dos índices aferidos com estas provas são as demandas da Secretaria de Educação. Tais demandas são identificadas nos documentos orientativos para a elaboração do projeto Sala de Educador, como também nos projetos das escolas. Todas as escolas são induzidas por meio de documentos e do acompanhamento dos formadores e coordenador do CEFAPRO a atenderem o que foi estabelecido pela Secretaria de Educação como necessidade de formação. As escolas que não atendem totalmente aos orientativos e têm necessidades divergentes das estabelecidas são classificadas como “ainda não compreende e não aceita as necessidades de formação”.

A referida tese demonstra como o gerencialismo está permeando a política de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Mato Grosso. Evidencia também que as necessidades formativas que surgem no interior da unidade escolar parecem ser ignoradas em função de atender as demandas impostas pelas ações de avaliação educacional que se pautam nos preceitos com influência das demandas do mercado globalizado, onde o que se busca é formar cidadãos aptos ao

mercado de trabalho. Dessa forma, percebe-se que a formação continuada dos docentes desta rede de ensino não parece se preocupar em fortalecer o trabalho e identidade docente com vistas a possibilitar a melhoria do processo ensino aprendizagem em que a qualidade social seja o fundamento principal.

As análises das teses e dissertações, aqui apresentadas, nos possibilitam entender que algumas pesquisas apresentam um desenho orientado pelas práticas de um contexto maior, com vistas a garantir um resultado que dê respostas imediatas à sociedade. Também se observa pesquisas orientadas a problematizar contextos com os quais se deparam, em que o destaque é a ação docente ou os seus interesses formativos. Mas, é evidente que, na maioria das pesquisas, a influência do contexto em que se insere o objeto de estudo não ganha a devida importância. Sendo assim, a proposta de pesquisa desta tese é também realizar uma análise que considere os contextos micro e macro em que se insere a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, por meio da formação continuada na escola, com o objetivo de identificar as relações entre formação, identidade e trabalho docente.

A prerrogativa de ser a formação continuada fundamental para a ação docente, é apontada por diversos estudiosos, tais como: Zeichner (1998), Gatti (2008; 2003) e Nóvoa (2002, p. 36) que defende que: “a formação contínua deve contribuir para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”.

Sendo assim,

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (NÓVOA, 2002, p. 27).

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos, que os professores constroem por meio das formações continuadas, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas sócio afetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas eles também mobilizam os

conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. E, neste contexto, entendemos que a existência de formação continuada de professores no interior das escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso pode estar possibilitando que a práxis reflexiva (ZEICHNER, 1998) seja a base das ações educativas desta rede de ensino.

A necessidade da existência de incentivos e espaços permanentes na escola para estudos e reflexão dos docentes, com vistas a apontar novos rumos para a educação e, conseqüentemente, para o sucesso escolar dos educandos, é que surge ainda nos anos 90, na rede estadual de ensino público de Mato Grosso, ações coletivas nas escolas de formação continuada de professores, dentro da jornada de trabalho, em consonância com os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades escolares.

De acordo com Silva (2012), o governo de Mato Grosso estabeleceu um projeto de formação continuada de docentes no interior da escola, no ano de 2003, por meio do projeto denominado Sala do Professor; estabeleceu-se, assim, o estudo entre os docentes in lócus. Desta forma, a formação continuada de docentes é realizada entre os pares e no horário de horas atividade que compõem a jornada de trabalho, e é destinada a estudos, planejamentos, reuniões pedagógicas e com os pais. Essa formação continuada ocorre no interior da escola e faz parte da política de formação continuada da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Segundo o primeiro documento orientador (MATO GROSSO, 2003) dessa formação na escola, denominada naquele período de “Programa Sala de Professor”, a ação foi resultado de anseios os docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, que ansiavam por uma formação que atendesse as necessidades surgidas no interior da escola pois naquele período esta rede de ensino enfrentava o desafio de inserir o sistema ciclado de ensino em substituição ao sistema seriado de ensino. Isso demonstra que esta nova perspectiva de formação contínua não foi tão somente resultado de anseios dos docentes, mas também uma necessidade do próprio governo que visualizou nesta formação a possibilidade de que os docentes pudessem ter a oportunidade de debater problemas do cotidiano escolar que estivessem enfrentando com a mudança de sistema de ensino.

O objetivo desta formação contínua no interior da escola, iniciada em 2003, era

Fortalecer a escola 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. (MATO GROSSO, 2003, p. 10).

Este objetivo demonstra que esta ação formativa poderia ir ao encontro de propostas na perspectiva de estudos de Nóvoa (2009) e Imbernón (2010), possibilitando o desenvolvimento de uma educação voltada para o alcance da justiça social como propõe Zeichner (2013), e se distanciando de formação contínua de docentes voltada para o mercado.

A inserção dessa formação de docentes na escola na rede estadual de ensino de Mato Grosso foi gradativa:

[...] Implantar no ano de 2003, em 31 municípios, no interior de 100% de suas escolas, grupos de estudos de Formação Continuada para profissionais docentes, com encontros regulares desenvolvidos semanalmente nas horas atividades; iii) Implementar em 2004, os grupos de estudos em 83 municípios que estarão concluindo no ano de 2003 o programa Parâmetros em Ação; e , iv) Atingir 100% dos municípios em 2005. (MATO GROSSO, 2003, p.07).

O acompanhamento e orientação desta formação foi destinado aos CEFAPROs, tornando-os agentes executores da política de formação continuada dos docentes da rede pública de ensino de Mato Grosso por meio de Lei 8.405/2005, e com esta definição estes foram transformados em unidades administrativas da SEDUC/MT.

Considerando a existência do programa de formação continuada de professores, que ocorre no interior das escolas da rede estadual de ensino público de Mato Grosso, em que os docentes têm a oportunidade de estudos contínuos em seu local de trabalho, e por ser integrante desta rede de ensino desde o ano de 2000, o que me possibilita a necessidade de entender melhor a formação docente que ocorre no interior da escola, desenvolvemos esta tese, com o objetivo de identificar e analisar de que modo os princípios e concepções de formação, que estão sustentando este projeto de formação, podem estar implicando na constituição do trabalho e da identidade dos docentes que fazem parte desta rede de ensino.

Por meio de estudos de Garcia, Hypolito e Vieira (2005), defendemos a perspectiva de que o docente tenha autonomia e construa a sua identidade e trabalho docente com o objetivo de desenvolver um currículo conectado com o saber que os

estudantes já possuem, possibilitando o desenvolvimento de compreensões mais elaboradas dos educandos, e isto nos leva a perguntar: como os princípios e concepções de formação, presentes na formação continuada que ocorre no interior da escola, da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso, interferem na constituição da identidade e no trabalho dos docentes desta rede de ensino?

No intuito de responder a esta questão, delimito como objeto os grupos de estudos no interior da escola da política de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Mato Grosso, entre os anos de 2003 a 2018. O objetivo é identificar e analisar os princípios de formação realizada na escola, na perspectiva de evidenciar as possíveis implicações destes na constituição da identidade e trabalho dos docentes que compõem esta rede de ensino.

Para que o objetivo principal seja alcançado foram estabelecidos objetivos específicos, tais como: identificar e analisar os princípios de formação docente presentes na formação continuada de docentes que ocorre na escola, da política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso; analisar e compreender o movimento cíclico da política, no âmbito do contexto de influência política, da produção do texto político e da prática da política de formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, destacando as imbricações entre formação, identidade e trabalho dos docentes; problematizar e evidenciar como fazem as traduções desta política os docentes, coordenadores e diretores, que fazem parte da política de formação continuada de professores, por meio da formação continuada na escola, da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, quanto às implicações desta na constituição da identidade e do trabalho dos docentes.

Os fundamentos desta pesquisa residem na preocupação de que a função educador é convidada a pensar de outra maneira a sua própria função: as formas e os modos pelos quais o educador se coloca como sujeito diante dos outros sujeitos: afetando e sendo afetado, subjetivando e sendo subjetivado, formando e sendo formado. Nesse sentido, a ação docente se torna essencial; a sua prática pedagógica passa a ser responsável, em muitos aspectos, pelo sucesso ou não do processo de ensino aprendizagem, assim, a interpretação que ele faz de uma mudança no ensino, o currículo desenvolvido por ele, e sua formação continuada ganham papel de destaque nesse processo.

E, por entender que a formação continuada é um dever do governo estadual, considero que esta pesquisa implica em desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo, ou seja, os colaboradores da pesquisa (docentes, coordenadores e gestores), e institucional (governo estadual) podem ser beneficiados por se tratar de estudo referente à prática formativa em situação de serviço no contexto educativo do professor.

Entendo que está também auxiliará no sentido de informá-los sobre resultados do processo de formação continuada de docentes que ocorre na escola, no período de 2003 a 2018, tendo como foco principal de análise os anos de 2014 a 2018 o que possibilitará a busca de ações de melhoria desta formação, considerando as necessidades da categoria docente.

Em termos metodológicos, para se atingir o objetivo mais amplo da pesquisa, tornou-se necessário conhecer as perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam a compreensão dos processos da política. Com este propósito e com base na noção do ciclo de políticas de S. Ball (2001; 2006; 2009), a política é compreendida como um processo de interação entre diversos grupos de interesses, mediado pelas institucionalidades e pelas questões do contexto da prática, que reformula permanentemente a própria política.

A partir dos estudos de Ball (2001; 2006; 2009), entendemos que essa abordagem se consolida fundamentada no entendimento de que uma política, além de processos e consequências, é texto e discurso. E essas duas conceituações – texto e discurso – são complementares. A política como texto se refere aos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores. A noção de política como discurso aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens (recursos), em termos de vantagens e legitimidade sociais. Enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso, que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros.

Ainda com base no mesmo autor, entendemos a política como um processo composto de movimentos, consensos e conflitos que ocorrem dentro de contextos: contexto da influência, da produção de texto e da prática. No conjunto desses contextos, inter-relacionados, que não são tratados como etapas da política e não possuem entre si dimensão temporal ou sequencial, mas podem mesmo ser

encontrados uns dentro dos outros, localiza-se a política como processos e consequências.

As políticas educacionais são interpretadas e reinterpretadas. Esse movimento vai modelando-as com novos contornos e nos possibilita entender que os sujeitos do interior da escola também são protagonistas, bem como os seus idealizadores. E nesta direção, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Neste mesmo viés, entendemos que a política não é implementada, mas sim atuada<sup>1</sup>, pois “[...] Estes textos não podem simplesmente ser implementados! Eles são traduzidos a partir do texto para a ação – colocados ‘em’ prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis [...]” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 14).

Fundamentada nestes estudos procuraremos, no contexto de influência, entender as definições de formação que se apresenta na política de formação continuada de docentes em análise; no contexto de produção de texto, analiso documentos oficiais e textos políticos, e, no contexto da prática, busca-se entender como é contextualizado e recontextualizado a interpretação ativa dos docentes, coordenadores, diretores das escolas que compõem a formação continuada que acontece na escola, na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso por meio de observações, entrevistas e grupos de discussões.

Corroborando com Ball (2006), entendemos que a realização de estudos epistemológicos na área educacional e nas ciências humanas como um todo está intimamente ligada ao gerenciamento de problemas sociais e políticos. Assim, é errôneo entender que as pesquisas educacionais estejam desligadas do contexto político e possam ser desenvolvidas sem nenhuma relação com este. Esse mesmo autor esclarece que

É óbvio que um grande conjunto de pesquisas sobre educação ou escolarização não se refere, de forma alguma, à política. Mas em alguns desses estudos, a política pode ser pensada com ausência presente significante. Ela é ignorada ou teorizada fora do quadro. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados. [...]. Essas pesquisas consideram a atividade de docentes ou os seus padrões de ensino como exclusivamente constituídos por princípios e preocupações educacionais e não afetados e

---

<sup>1</sup> No capítulo 2, estes conceitos serão retomados e mais bem explicados.

mediados pela nova economia moral do setor público. (BALL, 2006, p. 19-20).

Ball (2006) também discorre sobre a maneira como ocorrem as relações entre os sujeitos que fazem parte da pesquisa e se articulam. A maioria das pesquisas consegue obter os resultados das políticas sobre os grupos de sujeitos envolvidos nos processos de criação das referidas políticas. Mas, nem todas conseguem aprofundar a ponto de compreender a complexidade das relações existentes em torno da ação desenvolvida por uma política educacional. Conseguir identificar os sentidos atribuídos às relações, aos interesses, aos conflitos e às angústias é mais um dos desafios da pesquisa sobre políticas educacionais.

O ciclo de políticas oferece uma estrutura conceitual para a análise da trajetória de políticas, subsidiando a análise das influências no processo de formulação da política de formação continuada de professores em Mato Grosso, bem como as interpretações e complexidades desse processo, os resultados e impactos desta política, e ainda, as estratégias de intervenção necessárias para se enfrentar as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política já citada.

A abordagem do ciclo de políticas de Ball se constituiu num referencial analítico bastante útil para a análise da política de formação continuada de professores da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso. Ela permite uma análise crítica dessa política, desde sua formulação até a sua inserção no contexto da prática, passando pelo viés da influência, onde os discursos políticos que servem de base para a construção das políticas são construídos e pelo contexto da produção textual, que se vincula aos textos políticos que são necessários de serem estudados para o desenvolvimento dessa política.

Ainda em termos metodológicos, destaco que a pesquisa apresentada é de cunho qualitativo. Assim, a rede estadual pública de educação de Mato Grosso é considerada ambiente natural e fonte direta para a coleta de dados, o que, por sua vez, ocorre através de análise de documentos referentes à política de formação continuada de professores da referida rede, observação dos grupos de estudos inseridos nas escolas e também por meio de entrevistas e grupos de discussões com profissionais diretamente envolvidos nesta política, especialmente os professores.

O uso da abordagem qualitativa se justifica por esta buscar examinar o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir de cada

pessoa, ou pequeno grupo de pessoas. Bogdan e Bicklen (1994) definem a pesquisa qualitativa como sendo uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, procurando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. E esta é a nossa pretensão enquanto pesquisadora.

A pesquisa qualitativa prima pela leitura, pela interpretação, pela aproximação das possíveis e diferentes configurações que um problema de investigação assume. A abordagem qualitativa é contrária a abordagens reducionistas e redutoras, possibilitando investigações a partir de múltiplos referenciais e de diversos fenômenos e problemas a serem pesquisados. Como este trabalho tem a perspectiva de evitar ser reducionista, utilizar-se-á desta abordagem para efetivar a coleta e análise dos dados da pesquisa sobre a política de formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Outra justificativa para o uso da abordagem qualitativa está baseada nos seus métodos que permitem a aproximação do pesquisador do objeto de investigação, permitindo a compreensão das ações práticas dos sujeitos. Neste sentido, esta abordagem nos auxiliou devido à proximidade com o objeto de pesquisa, pois sou docente da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Outro aspecto importante para esta pesquisa é que as características básicas da pesquisa qualitativa são: o ambiente natural é a fonte direta dos dados, constituindo o instrumento principal; a descrição, pois os dados são recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números; é o processo e não o resultado ou produto que interessa; a análise de dados ocorre de forma indutiva; e por fim, o significado é de vital importância na abordagem qualitativa (BOGDAN; BICKLEN, 1994). Estas características fizeram parte de minha pesquisa.

No método qualitativo todas as informações coletadas são fundamentais: entrevistas, transcrições de entrevistas, observações, comportamentos das pessoas, etc., enfim, a forma como os envolvidos abordam as questões em pauta também é considerada na análise. Portanto, para compreendermos o processo de construção e funcionamento da formação continuada da rede estadual de ensino de Mato Grosso, a metodologia qualitativa nos possibilitou uma perspectiva mais humanística, em que os problemas e dificuldades dos sujeitos são objetos de investigação.

Nesta perspectiva, a delimitação do número de escolas se tornou necessária devido a rede em estudo possuir setecentos e sessenta e oito (768) unidades. Optamos por fazer o estudo em escolas de duas cidades vizinhas do sul de Mato

Grosso devido a minha ligação profissional vivenciada como professora, nos últimos anos nesses municípios. Definiram-se duas escolas como universo para a coleta de dados em municípios diferentes, isto pode representar a base da educação ofertada pelo Estado em sua rede de ensino pública. Além disso, Rondonópolis é a terceira maior cidade de Mato Grosso, com uma população de 228.857 estimada em 2018 pelo IBGE. Já Guiratinga é considerada umas das cidades de pequeno porte do Estado, possui 15.035 habitantes segundo estimativas do IBGE em 2018. O quadro abaixo apresenta os dados:

Quadro 1: Quadro comparativo entre os municípios de Rondonópolis e Guiratinga

<b>Rondonópolis</b>	<b>Guiratinga</b>
População: 228.857	População: 15.035
Escola Estadual: Ensino Fundamental	Escola Estadual: Ensino Médio
Docentes: 37	Docentes: 25
Funcionários: 71	Funcionários: 56
Alunos: 586	Alunos: 405

Fonte: Elaborado pela autora.

A localização em diferentes municípios se refere ao fato de possibilitar a observação de ações diferenciadas dos órgãos fiscalizadores da formação e, também, porque entendemos que o número de amostra não altera os resultados dos dados obtidos, pois as mesmas podem representar parte da realidade da rede de ensino em estudo (SEVERINO, 2002), podendo este estudo contribuir para a obtenção de pistas para compreender o funcionamento da formação continuada de docentes nas demais escolas da rede de ensino pesquisada.

Fez-se o uso da pesquisa documental para entender o processo de construção da política de formação continuada de professores no Brasil e em Mato Grosso. Foram analisados leis e documentos que orientam a organização da formação continuada na escola, com o objetivo de analisar quais são os princípios e concepções norteadores desta formação, como estes princípios e concepções implicam na constituição da identidade e do trabalho dos docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Realizou-se a observação dos grupos de estudos que ocorrem no interior da escola com o objetivo de obter dados sobre as relações estabelecidas entre os sujeitos que fazem parte do projeto e as condições em que ocorre a formação desenvolvida

no decorrer do desenvolvimento dos estudos. Estas observações tiveram como base os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), que defendem a necessidade de se dar a devida atenção ao contexto material do processo da política, aos edifícios em que a política é feita e aos recursos disponíveis para a realização da política em estudo. As observações ocorreram ao longo do ano letivo de 2018, entre os meses de março a outubro, sendo um encontro semanal com duração de quatro horas, foram 40 encontros, 20 em uma escola e 20 em outra escola, totalizando 80 horas anuais de estudo para cada grupo de estudo existente nas duas escolas. A observação da realização desses grupos de estudos foi de 80 % dos encontros.

Nos utilizamos de grupos de discussões – rodas de conversas, com base em estudos de Gondim (2002), pois entendemos que o fato de o grupo dos sujeitos-docentes participantes do curso e da pesquisa, constituído por profissionais habituados a trabalhar em equipe (diretor, coordenador, articulador, professor), facilita as interações grupais com o objetivo de captar um olhar posicionado e contextualizado dos sujeitos sobre o tema da pesquisa e, dessa forma, opta-se por evitar a entrevista individual e fazer uso de outras técnicas de entrevistas que privilegiassem a coleta de informações por meio das interações grupais. Para atingir essa finalidade constituiu-se um modelo derivado das entrevistas grupais, com características de grupos focais.

Com o objetivo de não reduzir o processo de investigação a uma simples coleta de informações e para evitar que os grupos de discussões se reduzissem às finalidades que algumas áreas, principalmente a mercadológica e de propaganda, têm dado aos grupos focais, atribuindo aos sujeitos um caráter passivo de informante, sem repercussões para a sua subjetividade e seu trabalho, optou-se por inserir outros elementos a esses grupos de discussão, explorando seus aspectos de homogeneidade e heterogeneidade, envolvendo elementos da geração de conhecimento para a ação. Organizamos os grupos de discussão com o intuito de explorar as potencialidades da homogeneidade do grupo. Essa homogeneidade possibilitou captar um olhar posicionado e contextualizado dos sujeitos, todos envolvidos em atividades educativas do mesmo tipo, buscando identificar suas análises e perspectivas quanto a aplicação da política de formação continuada de docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Em março de 2018, fizemos os primeiros contatos com as escolas para a apresentação nossa e de nosso estudo e obtivemos o consentimento para a realização da pesquisa. Após isso, retornamos para observar as condições físicas e

os materiais pedagógicos disponíveis nas instituições e a realização da observação dos grupos de estudos.

As observações foram realizadas ao longo do desenvolvimento dos encontros de estudos dos professores no interior das duas escolas no ano de 2018. Era um encontro semanal, ao longo dos meses de março a outubro, na segunda-feira das 17:30 às 20:30, e terça-feira das 17:30 às 20:30, esses encontros ocorriam na sala de vídeo de cada escola. As salas são equipadas com ar condicionado que nem sempre funcionava direito, cadeiras tipo escolar, com um aparelho de data show, que também apresentava problemas no funcionamento. Em uma escola o número de professores participantes eram de 50 (cinquenta), já na outra era de 30 (trinta docentes o número de participantes). Estes docentes eram professores efetivos e contratados que ministrava aulas nas escolas em estudo naquele ano. A responsabilidade de liderar esses encontros de formação docente era dos coordenadores, porém os diretores também deveriam participar, algo que não era tão constante.

Em uma das escolas o número de docentes que participaram da roda de conversa foi um total de 05 (cinco), e na outra, foram 06 (seis) os participantes, envolvendo efetivos e contratados, com uma faixa etária de 28 (vinte e oito) anos à 57 (cinquenta e sete anos) de idade, todos com mais de três anos de docência na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Todos se envolveram na construção do PPP e na elaboração do Projeto de Formação Continuada de Professores de sua unidade de ensino.

A observação dos grupos de estudos e as entrevistas dos docentes nos auxiliou na compreensão de como ocorre a tradução, a interpretação da política de formação continuada de professores na escola e como esta interfere na identidade e trabalho dos docentes. Ball, Maguire e Braun (2016) defendem que as escolas fazem política por meio da atuação, que ocorre na materialização da política e interpretação dos sujeitos envolvidos pela mesma. E é nesta atuação que podem desenvolver ações de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo na política em andamento.

Também se entrevistou gestores (coordenadores e diretores) envolvidos neste processo, por meio da entrevista semiestruturada com o intuito de entender o contexto da prática da formação continuada de professores em estudo, buscando evidenciar a importância desta formação, como ela está ocorrendo, quais seus princípios e concepções, e as implicações destes na constituição da identidade e do trabalho dos docentes da rede de ensino em estudo.

Foram entrevistados 04 (dois) gestores, 02 (dois) diretores e 02 (dois) coordenadores e realizado roda de conversa com grupos de professores das duas unidades escolares em estudo, os encontros ocorreram nas escolas em estudo. Estes grupos de professores se compunham, na Escola A, de 05 (cinco) docentes e na Escola B, eram 06 (seis) docentes.

Para eleger os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, utilizamos os seguintes critérios: ser professor ou gestor nas escolas em que ocorrem a pesquisa, ter participado dos grupos de estudos nos últimos quatro anos e concordar em participar dos grupos de discussões. Os nomes dos envolvidos e das escolas em análise no estudo serão mantidos no anonimato; em respeito às normas da ética de pesquisa, utilizamos nomes fictícios para a identificação dos entrevistados e das escolas que participaram da pesquisa. Além disso, os participantes assinaram o termo de livre esclarecimento e consentimento, registrando seu consentimento e autorização para divulgação dos dados obtidos, bem como assegurando-se de que preceitos éticos científicos serão obedecidos ao longo da realização desta pesquisa e na divulgação de seus resultados.

Foi assegurado aos participantes envolvidos na realização desta pesquisa que ao finalizar o estudo, os resultados obtidos, por meio da tese ou de trabalhos publicados, estes seriam encaminhados aos grupos de estudos das escolas participantes da pesquisa, para que seus integrantes obtivessem o acesso aos seus resultados.

Os questionamentos utilizados nas entrevistas e grupos de discussão não são iguais para todos os envolvidos; isto se deu em função de que os cargos ocupados pelos entrevistados são diferentes, com funções distintas uma da outra, o que poderia ocasionar perspectivas diversas devido à recontextualização das políticas que ocorre nas diferentes arenas configuradoras das mesmas.

A ideia era de realizar a pesquisa sem ser prescritiva, portanto, o uso da entrevista semiestruturada e grupos de discussões ocorreu na perspectiva de ouvir os docentes e gestores participantes da formação continuada, respeitando em termos teóricos e metodológicos o seu saber construído no percurso formativo dentro da “profissão professor”, no intuito de identificar e analisar suas concepções sobre a formação continuada de professores, e implicações desta formação na constituição da identidade e do trabalho dos docentes.

A política de formação continuada de professores é resultado de um processo social, pois a política se constitui nas relações humanas, entre grupos e instituições, composta de movimentos, acordos e conflitos, assim, é importante situar as políticas de formação em diferentes contextos sociopolíticos. Portanto, este capítulo objetivou apresentar as perspectivas teóricas e metodológicas que fazem parte da política de formação continuada de professores.

O significado que o pesquisador atribui à política influencia a forma como ele interpreta e pesquisa as políticas educacionais. Dessa forma, utilizaremos a definição de política educacional com o objetivo de retratar programas que são formulados no âmbito da política educacional, desenvolvida pelos governos (RIZVI; LINGARD, 2010). Para isto, utilizamos as contribuições teóricas de Ball (2001; 2006; 2009; 2012; 2014), pois entendemos a construção das políticas educacionais como um processo cíclico, onde ocorre a participação de diversos grupos com interesses diferentes, mediados pelas relações institucionais, sendo que seus resultados podem ser recontextualizados por aqueles que as colocam em prática.

O ciclo de políticas é composto por contextos cíclicos: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto da prática. O contexto da influência é onde se entrecruzam os discursos políticos que fundamentam a política. No qual as políticas, ou o pensamento sobre as políticas são ou podem ser formados e/ou transformados a partir da ação política. É neste contexto que os grupos de interesses e as redes sociais operam, buscando adquirir apoio para seus argumentos e legitimidade para seus conceitos e soluções propostas para os problemas sociais destacados.

No contexto da produção de texto, os textos políticos são produzidos. Normalmente, são articulados com a linguagem dos interesses públicos mais gerais, podendo assumir diferentes formas, tais como: textos legais oficiais e textos políticos. São resultados de disputas e acordos produzidos por grupos que atuam nos vários lugares da produção de textos e que competem pelo controle das representações das políticas.

Já o contexto da prática é marcado por conflitos e contestações em que se envolvem a interpretação e a tradução dos textos para a realidade, tal como ela é vista pelos “leitores”, assim pode haver acordos e ajustes de ações individuais e coletivas. Desse modo, a política de formação continuada de professores compõe ciclicamente

sentidos e efeitos dados pelos docentes em formação, através de ações do Estado e por ações externas, que envolvem decisões de âmbito global, nacional e local.

Fundamentando nossos estudos na abordagem do ciclo de políticas, pois os docentes são protagonistas no processo de formação, significando que estes podem ser produtores, participantes e executores de políticas educativas, isto em função de que a prática docente não ocorre de forma linear, dentro desta situação acontecem contestações, conflitos e diversas interpretações que se deslocam constantemente.

No contexto da prática a política é um processo contínuo de reinterpretação em que o docente necessita de perspicácia profissional transformadora no exercício de uma prática imbuída de ações políticas e culturais.

Entendemos a política como cíclica, compreendemos a configuração da política de formação continuada de professores composta por contextos cíclicos. Nesta perspectiva estas configurações são permeadas pelas influências de organizações internacionais (ONU, BM, OCDE, OMC, dentre outros); por instituições nacionais (MEC, SEDUC) e por associações educacionais envolvidas nas formações de professores, como a ANFOPE, ANPED e ENDIPE, e por instituições locais, tais como instituições financeiras.

Desse modo, procuramos analisar a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, com o objetivo de entender, no contexto de influência, quais influências das políticas de globalização, de instituições nacionais, e outras instituições envolvidas com a formação continuada de professores estão presentes nesta política.

Dentro do contexto da produção dos textos, na análise da política de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Mato Grosso, na formação continuada na escola, procuramos entender como se concretiza esta política nos textos políticos e documentos que estão relacionados a ela. Isto porque, na análise documental “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE, 1986, p. 39).

Procuramos entender a relação entre o que está previsto nas leis, portarias, orientativos, projetos das escolas, observações e o que está nos relatórios e entrevistas dos envolvidos na política de formação continuada em estudo.

Com os grupos de discussões – rodas de conversas, entrevistas de coordenadores, gestores e relatórios da formação contínua de docentes na escola,

procuramos entender o contexto da prática. Com isto, pretendemos destacar a narrativa dos docentes e identificar como a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino é contextualizada e recontextualizada no contexto profissional. Por meio da fala destes profissionais buscamos indicar os sentidos e os significados da formação continuada vivenciada por eles no ciclo contínuo desta política e a atuação desses na política de formação continuada de docentes em estudo. Ainda no contexto da prática, procuramos entender como os princípios e concepções de formação estão contribuindo para a constituição da identidade e do trabalho dos docentes. Além disto, evidenciaremos como a escola faz política por meio da tradução desta política no cotidiano escolar.

Na compreensão de política de Ball (2001; 2006; 2009), ela é composta de processos, consequências e de texto e de discurso, que se movem continuamente entre lugares, atores e interesses diversos. Na política de formação continuada de docentes os textos direcionados a eles indicam significados e sentidos aos docentes, os quais podem, ou não, se apropriar daqueles. Desse modo, é o interesse dos professores e não o interesse de instituições envolvidas no processo que poderá legitimar, ou não, a política em questão.

E é com base no ciclo de políticas que entendemos como fundamental o uso da análise de políticas educativas como forma de ultrapassar visões dicotômicas na apropriação de sentidos sobre o trabalho docente, como processo de construção de políticas hegemônicas provisórias na formação continuada de professores.

Nesta perspectiva, política de formação pode ser construída pela escola e para a escola, ou seja, externa à escola por outros sujeitos, e interna, nas práticas do dia a dia da escola. Nesse sentido, “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado, ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26).

Entendemos que as políticas de formação continuada de docentes são criadas pelo Estado, mas são também resultados de tensões e lutas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, podemos afirmar que o professor pode exercer uma autonomia para pensar e agir criticamente com vistas a buscar a transformação de sua profissionalização com o intuito de possibilitar o fortalecimento da identidade docente.

Ainda com base em estudos de Ball, entendemos que é fundamental compreender que as instituições sociais e suas normas redefinem as perspectivas políticas e mudam a posição relativa dos atores de um determinado campo.

As regras formais e informais que regulam as instituições sociais que fazem parte da composição das políticas públicas também influenciam nos rumos das políticas públicas tanto quanto dos indivíduos ou grupos com poder político, social e econômico.

O interesse central da política pública é voltado principalmente para a identificação do problema com a intenção de intervir pela via das instituições e nas formas encontradas pelo sistema político para abordar o problema.

Por meio dos estudos de Ball (2006), entendemos que a política pública é uma ação intencional, com propósitos a serem alcançados. É abrangente e não se limita a leis e regras. A política pública se compõe de várias vozes que disputam espaços de poder e distingue entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz. Mesmo tendo impactos em curto prazo, é uma política a ser gerada em curto, médio e longo prazo. Seus efeitos, em muitos casos, só aparecem após o tempo de gestão dessa mesma política.

Os fatores principais para que a política pública resulte em sucesso ou fracasso estão relacionados à forma como o problema a ser resolvido pela política entra na agenda dos seus participantes, do desenvolvimento de seu desenho, da escolha de alternativas, dos incentivos ou projetos formulados para que ocorra adesão à política pública e a influência de políticas anteriores.

Desse modo, as análises para o desenvolvimento de políticas públicas podem se concentrar no grau de reconhecimento das organizações e dos implementadores sobre o que está se desenvolvendo. Com esta preocupação, podem-se rever os rumos e modificar os objetivos da política e/ou a sua reconfiguração integral, com o intuito de se alcançar as melhorias esperadas.

Além desta análise, também é fundamental que se realize a análise histórica sobre os processos políticos através dos quais surgem os conflitos de interesses dos envolvidos na Política Pública. Para tanto, é necessário investigar as proposições desta Política, na qual, a partir da consciência coletiva de enfrentamento a um dado problema, são fixados objetivos e estabelecidos mecanismos de intervenção nessa mesma realidade, não desconsiderando um processo consistente e contínuo de avaliação das consequências causadas. Uma política pública, deste modo, envolve

processos de análise e diagnóstico, de decisão, de proposição, de regulamentação, de inserção, de execução e de avaliação, em ciclos constantes e contínuos. Pressupõe uma intencionalidade filosófica, ideológica e/ou partidária. Está sustentada por uma coerência teórica que liga as diferentes ações desencadeadas, fazendo-as se cruzar.

A Política Pública é resultado de tomada de decisão, que inclui conflitos, interesses e ideias diferentes. É resultado de lutas, que no campo da formação docente não desconsidera os diversos momentos históricos e seus processos.

## Capítulo 2 – Políticas públicas educacionais e formação docente

Neste capítulo discorreremos sobre fundamentos teóricos e legais que nortearam os estudos realizados, para compreendermos a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e suas implicações com o trabalho e a identidade dos docentes.

Como já registramos anteriormente, a importância de conceituar política nos leva a retomar o esclarecimento desta definição conceitual, devido ao fato de que é por meio dela que desenvolveremos a análise da pesquisa sobre a política de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Mato Grosso.

Nas pesquisas em política educacional, o Estado é um dos elementos essenciais que não pode ser desconsiderado. De acordo com Ball (1994, p. 10, tradução nossa)<sup>2</sup>, “qualquer teoria decente de política educacional deve atender ao funcionamento do Estado. Porém, qualquer teoria decente de política educacional não deve se limitar à perspectiva do controle estatal”. Na verdade, Ball (1994) considera que o Estado é importante na configuração de políticas educacionais, entretanto não se restringe apenas à análise dele, pois admite que uma multiplicidade de fatores interfere no processo de formulação e tradução das políticas no contexto da prática. Assim, na sua concepção, o estudo de políticas educacionais deve consistir na tentativa de articulação entre o contexto mais amplo (macrocontexto) e o contexto da prática (microcontexto). Power (1995), ao debater o papel da abordagem centrada no Estado e das pesquisas que envolvem o microcontexto, explica que, em vez de serem pensadas como pares opostos, é preciso partilhar o ônus da responsabilidade. Isso significa que os pesquisadores que desenvolvem pesquisas no microcontexto necessitam mostrar o seu papel no macrocontexto. Da mesma forma, os teóricos da abordagem centrada no Estado deveriam demonstrar o papel que o macrocontexto exerce nas pesquisas que envolvem o microcontexto.

Para Ball (1994), a política pode ser compreendida a partir de duas conceituações: política como texto e política como discurso. Segundo ele, essas duas conceituações são distintas e simultaneamente complementares, pois a política não

---

<sup>2</sup> Citação no original: “Any decent theory of education policy must attend to the workings of the state. But any decent theory of education policy must not be limited to a state control perspective” (BALL, 1994, p. 10).

denota um ou outro, mas ambos os sentidos. Em suas palavras, “política é texto e ação, palavras e atos, é o que é decretado, bem como o que se pretende.” (BALL, 1994, p. 10, tradução nossa)<sup>3</sup>. A política como texto é produto de múltiplas influências e agendas, envolvendo lutas, negociações e interpretação das políticas pelos diferentes atores envolvidos no processo de formulação e tradução das políticas na prática. Enquanto a política com discurso reflete aquilo que pode ser dito e pensado, quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, sendo apenas algumas influências, agendas, vozes reconhecidas como legítimas nesse processo. Assim, mesmo que existam diferentes interpretações das políticas em diferentes contextos, estas são limitadas pelos discursos. O conceito de política, portanto, não deve ser entendido apenas como “coisas” (documentos), políticas também são processos e resultados (BALL, 1994).

Entender a política como processo significa considerar que ela não representa apenas uma declaração que especifica princípios e ações em um documento escrito. Política inclui processos políticos e processos de implementação (RIZVI; LINGARD, 2010). Em termos de Ball (1994), as políticas estão sempre sujeitas a múltiplas interpretações pelos envolvidos no processo de tradução das políticas. Isso sugere que, no contexto da prática, os resultados das políticas podem ser mais ou menos distantes das declarações políticas (textos). Ball (1994) questiona a ideia de que as políticas são meramente “implementadas”. Segundo ele, no contexto da prática, as políticas são reinterpretadas. Em um trabalho mais recente, Ball e colaboradores (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), ao rejeitarem a ideia de “implementação”, indicam que as políticas são interpretadas e traduzidas para contextos específicos. Interpretações e traduções são formas de colocação da política em ação/atuação (policy enactment), as quais estão sujeitas a diferentes dimensões contextuais (contexto do cenário local, contextos materiais, culturas profissionais dos envolvidos, contexto político mais amplo, etc.) (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

É com base nessas considerações que realizamos as análises das políticas públicas de formação docente no Brasil e suas contribuições para a constituição da política de formação continuada de professores da rede pública de ensino de Mato Grosso entre os anos de 2003 a 2018.

---

<sup>3</sup> Citação no original: “Policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as well as what is intend” (BALL, 1994, p. 10).

## 2.1 Formação docente e o cenário brasileiro

O Brasil possui uma grande diversidade cultural, com inúmeras escolas, formadas por grupos e comunidades com suas especificidades, e que necessita de formações com demandas regionalizadas e diferenciadas. Com este quadro, a realidade brasileira é complexa e heterogênea na questão de formação docente.

Assim, a normatização e a gestão educacional dos últimos anos vêm mostrando preocupação com o docente, sua formação, sua profissionalização e sua prática pedagógica. Nesse sentido, o docente vem vivenciando mudanças no cotidiano escolar que advêm das novas políticas educacionais que pretendem promover melhorias. Segundo Hypolito (2007, p. 06):

[...] A história recente da educação brasileira é um cardápio de novos programas de gestão que prometem resolver todos os problemas do ensino público, por intermédio de ações gerenciais visando a melhoria da qualidade do ensino. Para construir esse discurso hegemônico a educação pública sofreu e sofre ataques sistemáticos pela sua ineficiência. A precária formação do professorado é atribuída como uma das causas e como grande responsável pelo declínio da qualidade da escola pública.

No Brasil, as políticas educacionais também vão se preocupar em fomentar ações voltadas para a formação docente. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), no Título “Dos profissionais da Educação”, observam-se pelo menos quatro artigos que tratam sobre a formação inicial e continuada de professores: os artigos 61, 63, 65 e 67.

Tendo como base a LDB, governantes passaram a incentivar a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação (ISE), buscando retirar das Universidades tal responsabilidade e competência exclusiva. A partir de então, os sistemas de ensino vão se adequando às exigências da LDB/1996 e dos organismos internacionais para o desenvolvimento de ações com vistas à formação continuada de professores (PIMENTA, 2002).

Analisando as mudanças ocorridas na legislação, ao longo dos anos, é possível observar que as mesmas têm visado adequar o sistema de ensino às reformas educativas do modelo neoliberal, destacando a concepção de qualidade, entendida como sinônimo de produtividade. Trazem como lema, ainda, a eficácia e, para isso, estabelecem alguns instrumentos de controle: a avaliação, o financiamento e os

parâmetros curriculares nacionais. Fica evidente a ação gerencialista por meio do estabelecimento do controle e a regulação da conduta do trabalho e da identidade dos docentes, direcionando a formação para o desenvolvimento de técnicas de práticas pedagógicas.

Segundo Pimenta, as novas concepções dos programas de formação em nível superior, que se destinam àqueles que já atuam nos sistemas de ensino, “se complica quando esses programas fazem uma formação superior aligeirada, considerando que a prática de que são possuidores, uma vez que já atuam profissionalmente, é suficiente para dispensá-los de um processo formativo mais amplo e profundo” (PIMENTA, 2002, p. 46).

Essa mesma autora diz que se pode observar que tais programas supervalorizam a prática considerada em si mesma, e não a prática como objeto de análise crítica, fundamentada teoricamente. O fato é que tal processo demandaria mais tempo, exigindo uma sólida formação teórica, permitindo o diálogo com as práticas pedagógicas.

Na década de noventa, chegam às escolas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio, medidas criadas para adequar o Brasil a uma nova ordem que favorecesse as reformas educativas propostas por organismos internacionais e que contribuam para o processo de controle e regulação da educação, objetivando atender os interesses do neoliberalismo.

Para acompanhar as exigências do sistema educacional e a evolução do conhecimento científico e tecnológico, o docente da Educação Básica é convidado a se qualificar de forma permanente.

Diante desse quadro, o Movimento Nacional dos Educadores se mobiliza contra as propostas de aligeiramento da formação, insistindo na importância de defender a formação de professores no contexto das universidades.

Diversas entidades e associações, como: a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum dos Diretores das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), o Fórum em Defesa da Formação de Professores e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), deram suas contribuições nesse mesmo sentido, na Audiência Pública Regional Centro Oeste

sobre “Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em curso de Nível Superior” , realizada em Goiânia, em 21 de março de 2001.

E o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, apesar de não ter caráter normativo, estabelece diretrizes e metas para a melhoria da qualidade de ensino e faz referência à formação de professores: “A formação continuada dos profissionais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a busca de parceria com Universidades e Instituições de Ensino Superior” (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001, p. 79).

No ano de 2002, aconteceu a “Conferência Regional: desempenho dos professores na América Latina e no Caribe: novas prioridades”, promovida pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO e outras instituições. Nela foram debatidas diversas questões relacionadas à profissão docente, tais como: carreira, remuneração, formação, avaliação de desempenho, sistemas de certificação. Os debates e resultados do evento foram publicados e divulgados em vários países.

Sob os efeitos e pressões de ações de governantes influenciados pela necessidade de dar respostas às consultas de Redes de Educação e de escolas, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu vários pareceres afirmando a não obrigatoriedade do Ensino Superior e a garantia dos direitos dos professores formados, ou que viessem a se formar em nível médio, na modalidade normal, para o exercício da educação infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O ministro da Educação, em 2003, terminou homologando estes pareceres.

Por meio da Portaria nº 1.403, de 2003, o ministro da Educação estabeleceu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica que tem como base o Exame Nacional de Certificação de Professores, programas de incentivos e apoio à formação continuada de professores e a Rede Nacional de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de docentes.

Ao tomar conhecimento de tais medidas, o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública se posiciona contrário a elas. O Ministério da Educação, para se justificar, informou que tais medidas eram necessárias para a certificação de conhecimentos, competências e habilidades de professores da Educação Básica, em todo o país.

No ano de 2004, foi emitida pelo MEC, a Portaria nº 1.179/04, que institui o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que tem como base os programas de incentivo e apoio à formação continuada de docentes e a Rede Nacional de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação. Esta portaria revogou a Portaria do MEC nº 1.403/03. Isso caracterizou um recuo do Ministério da Educação diante das pressões realizadas por movimentos dos educadores.

Outros programas foram criados também neste período, voltados para a formação continuada de docentes: Pró-Letramento, voltado para a formação dos professores das séries iniciais; e o Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio.

O programa do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), pertencente ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é outro caminho para a formação continuada de docentes. O financiamento deste programa advém do Banco Mundial e se insere nas escolas por meio de vários programas, tais como, PDDE (Plano de Desenvolvimento Escolar), e o Programa de Apoio à Leitura e à Escrita (GESTAR).

Nessa perspectiva, a formação continuada de docentes tem por objetivo resolver problemas educacionais, fracasso escolar, evasão, repetência, centrada basicamente na pessoa do professor, como sendo o único responsável pelo processo de ensino e aprendizagem, caracterizando a política de responsabilização docente.

Segundo Silva (2012), em Mato Grosso, no final da década de noventa, é iniciada uma política de formação continuada, onde a escola passa a ser lócus da formação continuada de docentes. Esta foi uma iniciativa da rede estadual pública de ensino que se concretizou por meio do Projeto Sala do Professor. A partir desta política, alguns municípios mato-grossenses também desenvolveram políticas de formação continuada em suas redes de ensino nos moldes da que foi estabelecida pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso.

Já em 2008, ocorreu em Brasília a Conferência Nacional da Educação Básica – CONEB, e nesta conferência buscou-se organizar políticas com o objetivo de criar programas de formação continuada de docentes em regime de colaboração entre os entes federados, sendo que estes programas devem ser geridos pelas universidades, sistemas de ensino e pelos professores da Educação Básica. Os programas devem acontecer em locais com bibliotecas e com equipamentos de informática,

possibilitando a socialização de experiências docentes e sua auto-organização em grupos de estudos.

Com o Decreto nº 6.755/2009 foi estabelecida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, integrando-a às ações da CAPES, com o objetivo de organizar, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

Em 2010 ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) – nela foram discutidas, ampla e nacionalmente, diretrizes e estratégias que pudessem indicar os principais aspectos a serem contemplados na confecção do novo Plano Nacional de Educação, e este foi aprovado em junho de 2014. Sobre a formação e valorização dos profissionais da Educação, destacou-se a importância de que a formação inicial e continuada assuma uma postura inclusiva, que respeite as diferenças, reconheça e valorize a diversidade. O que se pode observar é que se avança na preocupação em que a formação contemple assuntos que até então não eram tidos como destaque em programas de formação.

Em linhas gerais, a política de formação continuada de professores, nos últimos anos, em alguns programas, tais como: GESTAR I e II, está voltada para a prática pedagógica, com o objetivo de melhorar os índices educacionais, por meio da formação em serviço, o que nem sempre garante uma educação de qualidade.

Recentemente, em outubro de 2017, o MEC lançou uma nova política nacional de formação de professores, instituindo como fundamento uma Base Nacional de Formação Docente, em construção, que norteará o currículo de formação de docentes. Como linhas de ação para a Formação Inicial o MEC apresentou: a criação do Programa de Residência Pedagógica; ampliação das vagas em cursos de Licenciaturas por meio da UAB; reordenamento de vagas ociosas do PROUNI para cursos de 1ª e 2ª Licenciaturas. Em relação à Formação Continuada de docentes, continuará a ofertar programas no âmbito do MEC; propôs ainda a criação de uma plataforma de formação continuada, enfatizou a abertura de novos mestrados profissionais e cursos de especialização para atender aos estados e municípios.

Novamente, o órgão gestor da educação brasileira não consultou as IES, as entidades representativas dos diversos segmentos dos profissionais da educação básica e os seus docentes. Esta nova política nacional de formação de docentes ignorou a efetivação de um Sistema Nacional de Educação e do próprio Plano

Nacional de Educação, deixando de lado a articulação entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação. Diante disto, diversas entidades relacionadas à defesa e luta pela melhoria da qualidade social da educação, tais como: Associação Brasileira de Currículo, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, dentre outras, se posicionaram contrárias à mesma.

Em estudos de Garcia (2015, p.58) evidencia-se que “as políticas educacionais, na atualidade, situam-se no âmbito da moldura institucional de uma racionalidade neoliberal que busca uma conformidade da ordem social e dos indivíduos aos princípios do mercado e do chamado capitalismo pós-industrial [...]”, e numa análise superficial desta nova política nacional de formação de professores, constata-se a clara influência dos preceitos neoliberais perpassando a política de formação docente existente no Brasil.

Observando tal situação, no que concerne à formação inicial, à formação continuada e ao contexto social em que os profissionais de educação estão inseridos, concordamos com Hypolito, pois a situação analisada por ele em 2007 ainda persiste, quando conclui que:

[...] parece ficar claro que os processos de reestruturação educacional proposto pelas políticas de gestão neoliberais têm um impacto sobre o trabalho docente. Com efeito, é preciso debater o impacto dessas políticas de reestruturação educativas sobre o trabalho docente, analisando o processo de trabalho, as condições de execução e os processos de intensificação. (HYPOLITO, 2007, p. 10).

No campo da formação docente a identificação de necessidades se torna princípio e meio para ações eficazes e condizentes com as demandas da realidade escolar e da sociedade. Estudar o percurso histórico das políticas públicas no âmbito da formação contínua de docentes favorece a identificação das concepções onde tal caminho se baseou, permitindo que se façam reorientações necessárias para a melhoria da qualidade educacional.

Nas discussões de políticas públicas de educação, a formação de docentes vem assumindo posição de destaque. Esta preocupação pode ser observada nas contínuas e amplas reformas estabelecidas, nos últimos anos, nas políticas de

formação inicial e continuada de docentes. Mas é necessário ampliar e enriquecer o debate com pesquisas que contemplem o processo destas reformas.

O trabalho dos docentes está nos centros de reflexões sobre as concepções de educação, a função real da escola e a relação entre conhecimento e poder. Todas estas questões estão gerando amplas discussões.

Diversas instituições, principalmente as relacionadas à educação, como os institutos de formação de professores e as Secretarias de Educação, têm produzido experiências e conhecimento sobre o assunto, em Mato Grosso, a SEDUC/MT desenvolve uma política de formação continuada de docentes tendo a formação docente na escola como foco central na busca de melhorias dos índices educacionais, e esta pesquisa é uma análise desta política.

## **2.2 Influências de âmbito global e nacional nas políticas de formação continuada de docentes**

Nesta seção apresentaremos a política de formação continuada de docentes e suas influências em âmbito internacional e nacional, o que nos permitirá a compreensão das referidas influências na política de formação continuada de docentes da rede pública de ensino de Mato Grosso.

A influência de organismos internacionais nas políticas educacionais no Brasil advém de longas datas. A cooperação financeira e técnica que o Banco Mundial dá às políticas educacionais brasileiras não são iniciativas novas. Este banco, durante muitos anos, tem realizado interferências na educação de diversos países, incluindo o Brasil. Sua ação se dá de forma direta, através de empréstimos financeiros, ou indireta, por meio de orientações expostas em documentos ou mesmo em eventos, revistas, etc. (SOARES, 2007)

Esta influência, segundo o autor citado, anteriormente, no Brasil, se tornou mais evidente nos anos 80, devido à crise de endividamento dos países em desenvolvimento. E neste momento, segundo Soares (2007, p. 21), o Banco Mundial se torna o “guardião dos interesses dos grandes credores internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado” e, com isto, o Brasil passa a ter suas políticas educacionais fortemente influenciadas pelos organismos externos.

Para além de assegurar a estabilidade econômica, os programas do Banco Mundial impõem aos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, um padrão de desenvolvimento neoliberal, através do que chamamos de globalização. Nesse sentido, o que se tem observado é que os efeitos desta política são sentidos principalmente na área social, e as consequências são desastrosas. Muitos cidadãos têm os seus direitos aos benefícios sociais, como saúde, alimentação, moradia e educação negados e passam a ser atendidos por políticas assistenciais e compensatórias (SOARES, 2007).

No que se refere à educação, com base em estudos de Soares (2007), as reformas propostas pelo Banco Mundial têm a intenção de moldar as políticas aos preceitos do neoliberalismo. A lógica que prevalece é a do mercado e do campo econômico e redução da pobreza.

Com esta perspectiva, o direcionamento da educação prevê o avanço intelectual para poucos, algo que já era uma realidade desde a antiguidade, e um dos caminhos utilizados é a orientação de que as políticas educacionais centralizem recursos e esforços de desenvolvimento na Educação Básica, com o objetivo de formar trabalhadores com habilidades e competências para atender as exigências do mercado. A escola se torna o local onde o processo de disciplinarização dos indivíduos ocorre, com o objetivo de que estes se tornem corpos dóceis para atendimento das demandas da economia neoliberal.

Assim, sob a influência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, no Brasil, a LDB nº 9.394/96 abre espaços para que a formação continuada de docentes aconteça com base em ações em que se privilegie a melhoria do conhecimento dos docentes sobre a disciplina que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula.

Sob esta perspectiva, no Brasil, a formação continuada em serviço e na modalidade a distância é posta como investimento para a melhoria do conhecimento do docente, visando minimizar alguns efeitos de uma formação inicial aligeirada, o que leva à compreensão da formação continuada como compensatória.

A LDB, além de fixar regulamentações que acirraram a procura por cursos superiores, provocando a expansão de cursos aligeirados e fragmentados que transformam a formação de docentes em cursos técnicos, também efetivou programas

de capacitação nos mesmos moldes, contrariando os docentes que lutaram por uma política de formação e profissionalização docente.

Um outro fator a ser ressaltado é o fato de que tanto a LDB nº 9.394/96 quanto o Plano Nacional de Educação (PNE) tratam os termos capacitação, aperfeiçoamento, treinamento e formação continuada como se fossem sinônimos. Na LDB isso pode ser percebido nos seguintes artigos: Art. 61 – compreende a formação continuada como “capacitação em serviço”; Art.67, Inciso II – como “aperfeiçoamento profissional continuado”; e, Art. 87, parágrafo 4 – como “treinamento em serviço”. Já no PNE (BRASIL, 2001), que foi elaborado a partir de determinação da LDB, a expressão aparece como “formação continuada”.

Compreendemos que há similaridade, mas não igualdade no sentido dos termos (capacitação em serviço); treinamento em serviço se vincula aos pontos de desenvolvimento e conhecimento da gestão aplicada à área administrativa. São claras as marcas do gerencialismo, resultado das ações de ações neoliberais desencadeadas pelos anseios do mundo empresarial.

Desse modo, as reformas na educação do Brasil passam a ser influenciadas fortemente pelas orientações advindas de organismos internacionais, como afirma Hypolito (2007, p. 05):

É neste contexto que se desenvolvem as políticas educativas no Brasil na virada do século, guiadas desde há muito por organismos de ajuda internacional, como o Banco Mundial, seguindo orientações de reformas curriculares e educativas que acompanham as reformas conservadoras presenciadas na maioria dos países do mundo.

A escola está submetida a pressões para se adequar aos novos mandamentos do neoliberalismo. A competição econômica mundial ameaça que todo sistema educativo se reduza a um produtor do “capital humano” necessário às empresas.

Ball (2014) publicou o resultado de um de seus estudos e nele apresenta como as atividades políticas de empresas educacionais, de redes de influência neoliberal, de empreendedores de políticas, de empresas sociais e de “nova” filantropia estão exportando, comprando e vendendo como mercadorias rentáveis a educação e as próprias políticas educacionais.

Aborda, também, o fato de como os problemas arraigados de desenvolvimento educacional e da qualidade da educação e do acesso estão sendo abordados atualmente por meio de “soluções de mercado”, ou seja, pelo envolvimento de

provedores privados na prestação de serviços educacionais, tanto de forma independente quanto em nome do Estado.

A política educacional está sendo reformada e retrabalhada em uma escala global. As políticas estão fluindo e convergindo para produzir uma visão singular de melhores práticas baseadas nos métodos e nos princípios do imaginário neoliberal. Entidades filantrópicas, empresas e governos estão se unindo em novas redes e locais de política fora do âmbito do Estado-nação.

Estas redes de políticas educacionais, que se concretizam como diferentes projetos ou programas educacionais, estão disseminando o gerencialismo no pensamento educacional de tal modo que parece ser a salvação da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas. As políticas educacionais se tornam uma mercadoria, um negócio, um objeto de venda, podendo ser compradas, consumidas ou incorporadas como políticas de educação de um determinado governo.

As ações destas redes de políticas estão presentes nas políticas educacionais brasileiras (SHIROMA, 2014; BALL, 2014), e seus efeitos estão sendo refletidos nas Portarias e Leis emitidas pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação.

Diante deste quadro, entende-se que a influência de organismos internacionais é forte na construção de reformas educacionais no Brasil. Mas, faz-se necessário questionar se não é possível avançar para além dos preceitos neoliberais, pois, para Hypolito (2007, p. 06), “entre idas e vindas, avanços e recuos, as políticas neoliberais, com um papel hegemônico nesse processo, têm um efeito devastador na educação, reduzindo as políticas educacionais a políticas de gestão”.

A política educacional de Mato Grosso também está sob a influência destas redes de políticas educacionais, conforme aponta o estudo da tese de Maria Eloísa da Silva (2018), e as consequências da ação destas podem ser observadas também na formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, e isto será evidenciado nas análises de documentos deste estudo, pois em diversos documentos que orientam a política de formação continuada na rede estadual de ensino de Mato Grosso, encontra-se marcas do neoliberalismo resultado de influências de organismos internacionais e nacionais. Em virtude disso, faremos as análises desses documentos e das falas dos sujeitos envolvidos nessa política tendo como base as referidas influências neoliberais e suas consequências para o trabalho

e a identidade dos docentes que compõe duas escolas desta rede de ensino. Isto será mais bem esclarecido no capítulo quatro.

### **2.3 Formação docente: trabalho e identidade dos docentes**

Nesta secção discorreremos sobre fundamentos teóricos que nortearam os estudos realizados para compreendermos a política de formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

As subseções que a compõe procuram apresentar os percursos da formação, do trabalho e identidade docente e das políticas públicas que orientam este processo com o objetivo de indicar a influência destas na constituição do trabalho e identidade docente e a relação da formação continuada com a constituição da identidade e trabalho dos docentes.

#### **2.3.1 A formação docente e seus caminhos**

Os debates sobre a formação docente, frente aos processos educativos, têm sido marcados por embates. Historicamente, a educação vem ocupando a função de assegurar a continuidade cultural da sociedade. Porém, atualmente, a escola vem se modificando profundamente em decorrência de transformações ocorridas nessa própria sociedade que a cria, o que leva à necessidade de preparar os sujeitos para um mundo cada vez mais novo, complexo e impreciso.

Desse modo, a compreensão do processo educativo implica em reconhecer que o mundo está em um processo contínuo de mudanças e que a educação não fica alheia a esse movimento. Em sendo a escola e sua comunidade parte deste universo, que vivenciam diretamente as consequências destas transformações.

Assim, com a disposição de diferentes fontes de informação à escola, é impossível continuar sendo docente como há quinze ou vinte anos atrás, onde a escola era quase que exclusivamente a única fonte de informação e de saber para muitos. Atualmente, os alunos convivem com múltiplos e diferenciados canais de informações, solicitando do docente uma nova postura diante dessas fontes, dos alunos e do conhecimento. Segundo Nóvoa (2001, p. 10),

[...] hoje, os professores têm que lidar não só com alguns saberes, como era no passado, mas também com a tecnologia e com a complexidade social, o que não existia no passado. Isto é, quando todos os alunos vão para a escola, de todos os grupos sociais, dos mais pobres aos mais ricos, de todas as raças e todas as etnias, quando toda essa gente está dentro da escola e quando se consegue cumprir, de algum modo, este desígnio histórico da escola para todos, ao mesmo tempo, também, a escola atinge uma enorme complexidade que não existia no passado [...].

As consequências da chamada “Era da Informação e do Desenvolvimento Tecnológico” sobre o papel do docente são diversas. As responsabilidades docentes crescem e se tornam complexas, ampliando suas tarefas para além do campo cognitivo, juntando-se a elas as atribuições de outras áreas sociais. E nesta perspectiva, conforme Ball (2006) sinaliza, promovendo a intensificação do trabalho docente, além da regulação e controle das ações e das identidades dos docentes. As atribuições dos docentes vão além da dimensão do ensino e da aprendizagem, envolvendo todo um conjunto de relações interpessoais, sociais e ambientais.

Assim, ao docente é cobrado que esteja mais próximo do educando, que conheça sua história e que estabeleça com ele uma relação de amizade, companheirismo e de apoio em seu processo de aprendizagem e de crescimento pessoal. As relações estabelecidas no interior da escola são modificadas drasticamente em função da mudança de foco pedagógico que deixa de ser o conteúdo e passa a ser o aluno. Esta nova configuração tem exigido novos modelos de convivência, disciplina e envolvimento, para os quais o docente nem sempre está preparado para desenvolver, gerando sentimento de insegurança e mal-estar de natureza psicológica e profissional, configurando os efeitos da performatividade criticada por Ball (2006; 2014), Hypolito (2007) e Moreira (2012).

A reunião destes fatores tem originado muitas transformações na educação. As reformas, frente às demandas políticas, econômicas, sociais e pedagógicas, têm repercutido diretamente sobre a definição de uma nova agenda educacional, na qual constam: exigências de expansão dos sistemas educacionais, forte apelo aos aumentos dos índices de escolaridade, busca por escolas de sucesso, reformulações curriculares.

Relacionando-se a isto, temos o elemento propulsor, que é o processo do neoliberalismo, que tem influenciado os processos educacionais de diversos países. É neste contexto que o Banco Mundial passa a atuar no sentido de que a escola passa a agir como empresa produtora de recursos humanos e devendo ser gerida como

empresa; como afirma Hypolito (1997, p. 09), “temos vivido momentos decisivos de reformulação do sistema educacional combinados com os processos de reestruturação da própria sociedade, ambos ocorrendo em um ambiente de globalização e de imposição do mercado”. Essa constatação de Hypolito de 1997, é algo que ainda persiste e tem se intensificado nos tempos atuais.

A visão neoliberal requer que a educação seja instrumento de melhoria da qualidade da mão de obra necessária ao atendimento do mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação deve preparar os cidadãos para se submeterem à manutenção do modo de produção capitalista, transformando-os em indivíduos alienados.

Na América Latina e no Brasil, os discursos que defendem reformas educacionais são fundamentados em acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias para a modernização da educação e do ensino. A educação passa, então, a ser essencial para o desenvolvimento socioeconômico, num mundo em tempos de mercado globalizado.

Desse modo, nasce a ideia de uma educação de qualidade, de uma escola para todos, que encontra enormes desafios para a sua concretização. Dentre estes, estão os relacionados à formação e à valorização dos profissionais da educação.

Por muito tempo acreditou-se que a formação inicial seria suficiente para que o sujeito estivesse preparado para toda a sua vida profissional. Porém, as mudanças e inovações do conhecimento têm exigido que o profissional esteja em constante busca pelo aprendizado, e na educação também ocorre que “a natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira [...]” (DAY, 2001, p. 16).

No Brasil, a formação dos profissionais da educação tem sido apontada como uma necessidade para subsidiar o trabalho docente. Assim, é preciso pensar a formação como parte integrante do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes. É necessário também construir caminhos que possibilitem aos professores a estrutura financeira e contextual para a viabilização desta formação.

Objetivando entender os processos de formação docente do Brasil, é importante refletir sobre as diversas concepções que fundamentam os modelos dessa área. Estas análises possibilitarão melhor compreensão e embasamento das reflexões relatadas a seguir.

No século XX, a educação em diversos países esteve sob a influência do taylorismo, e na compreensão de Gomez (1995, p. 109), “entende o exercício dos

profissionais como atividade meramente instrumental direcionada para a solução de problemas, mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. Esta perspectiva educacional também esteve presente na educação brasileira.

Este modelo sofre críticas por conta de propor uma separação entre os que elaboram planos, programas e modelos, e os que executam e consomem os produtos resultantes deles. Estas críticas se alicerçam basicamente na dicotomia que tal concepção sustenta entre a teoria e a prática, na qual a teoria se baseia em conhecimentos científicos que devem ser aplicados na prática, sendo esta entendida como o desenvolvimento de habilidades e técnicas de ensino aplicáveis a qualquer contexto escolar, desconsiderando suas especificidades.

Sob esta perspectiva, o docente é um técnico que implementa descobertas feitas por outros. A formação privilegiada é a técnica, considerando o professor como organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem. E, devido às limitações impostas ao professor, sendo apenas reproduzidor de conhecimentos, surgiram críticas a este modelo, e então outro modelo passa a ser considerado nas formações docentes.

No final da década de 70, delineia-se um movimento com fundamentação marxista, com o propósito de se contrapor ao modelo de enfoque técnico e funcionalista (IMBERNÓN, 2010). A ideia principal era que a formação docente se pautasse em processos em que o professor se aproprie de conhecimentos que lhe facilitem ações profissionais reflexivas sobre a própria prática docente.

As pesquisas educacionais deste período, sob a influência de estudos de base filosófica e sociológica, demonstram que o enfoque passa a ser a dimensão política e cultural do processo educativo e, assim, ocorre a valorização desse aspecto na formação de docentes.

A necessidade de se valorizar a sensibilidade para lidar com as diferenças sociais da sala de aula passa a ser o elemento central da atividade docente; era importante o engajamento político com vistas a desenvolver uma educação libertadora e emancipadora.

Nesta perspectiva, Goodson (1997) defende a importância de um modelo de formação que evidencie o pensamento do docente, seus conhecimentos práticos e sua reflexão sobre ele. Propõe, a partir daí, estudos que falem, ao mesmo tempo, de dentro do professor e para o professor. Considera importante a compreensão do processo de desenvolvimento do docente e do currículo, ressaltando que, para

desenhar este último de modo adequado, “se faz necessário saber muito mais sobre as prioridades dos professores” (GOODSON, 1997, p. 66).

Goodson adverte que estes estudos ganham importância quando se tem em vista a reestruturação do ensino ou as reformas educacionais. Ele entende que, “no momento presente, ao vivermos uma crise de reformas, os administradores educacionais vêm, de modo geral, ignorando o que os professores sentem e pensam a respeito do que lhes é proposto e realizado” (GOODSON, 1994, p. 34).

Desse modo, Goodson e Nóvoa destacam o papel importante que as abordagens centradas nos professores podem desempenhar na aquisição da consciência individual, coletiva, pessoal e profissional destes.

Já nos anos noventa, outras abordagens referentes ao processo educativo e à formação docente passam a propor novas concepções de formação docente. As que mais se destacam são as resultantes das transformações ocorridas no mundo do trabalho, relacionadas ao surgimento de uma sociedade que tem como base o conhecimento informacional e a comunicação.

Segundo Gómez (1998), esses modelos de formação docente são: perspectiva acadêmica, perspectiva técnica, perspectiva prática e perspectiva de reconstrução social.

Na perspectiva acadêmica o conhecimento advindo da prática do professor não é desprezado, porém não é muito valorizado. Valoriza a obtenção dos conhecimentos produzidos através da investigação científica, que são transmitidos na forma de disciplinas específicas. O conhecimento pedagógico está relacionado a estas disciplinas ou ao seu modo de transmissão.

A perspectiva prática entende o ensino como uma atividade influenciada pelo contexto onde se realiza, marcada por conflitos de valores e escolhas éticas e políticas. É possível identificar duas vertentes diferentes dentro desta abordagem de formação: a tradicional e a prática reflexiva (GÓMEZ, 1998).

O enfoque tradicional defende o saber profissional adquirido na prática e transmitido no próprio fazer, de geração em geração. O outro enfoque é a prática reflexiva, e um dos seus estudiosos é Schön (1992; 1998; 2001), e segundo este estudioso a prática reflexiva incorpora o processo de conhecimento na ação e reflexão na ação, que propõe um diálogo reflexivo do profissional com a situação problemática em que esteja envolvido.

De acordo com Gómez (1998), na perspectiva de reconstrução social a reflexão é a base de sustentação na mudança das práticas sociais, entre elas a educativa. Esta perspectiva tem exposto as contradições existentes nas ideias de Schön, pois entende como impossível compreender a prática através de uma reflexão restrita à prática do professor. Teoria e prática são processos indissociáveis e que dialogam com contextos externos aos que a prática.

Desse modo, a contestação aos enfoques na racionalidade técnica indica uma tendência voltada para o pensamento e desenvolvimento do docente com fundamentação em paradigmas investigativos com base na epistemologia da prática.

Com diferentes denominações e características próprias, novas abordagens de formação ganham destaque: as de que o docente deixa de ser um técnico e passa a ser um “investigador em sala de aula” (STENHOUSE, 1987), que indicam a importância de o docente compreender as relações intrínsecas ao contexto e às condições de produção de seu trabalho. Mesmo que esta constatação tenha sido feita a alguns anos, ela ainda persiste nos dias atuais.

Somam-se, aos debates de formação docente, análises centradas na valorização dos saberes e práticas do docente e no cotidiano escolar. Essas análises não perdem de vista as implicações institucionais e teóricas que sustentam tais práticas, num processo de reflexão mais amplo e profundo, com o intuito de incentivar práticas pedagógicas emancipadoras (CONTRERAS, 2002; LINSTON; ZEICHNER, 1997).

Nessa perspectiva a formação docente passa a conceber um “professor-pesquisador” e um “profissional reflexivo”; assim, o docente é aquele que pensa na ação e que une o fazer pedagógico ao processo em que o torna protagonista na produção de conhecimento a partir da e na prática.

Com este enfoque, o conhecimento se constrói na prática, a partir da prática. Ocorre a valorização do saber da prática e da experiência, com base em uma pedagogia da prática, na qual se aprende a ser professor, por meio do desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas através da reflexão crítica e sistemática de sua prática, considerando o contexto no qual estão inseridos e visando as/os ações/projetos de intervenção no cotidiano escolar com objetivo de melhoria dessa prática.

Mas esse modelo de “professor-reflexivo” tem sido criticado no que se refere ao movimento de valorização da formação e profissionalização de docentes

(CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 2001), no sentido de que não se torna suficiente enfatizar a reflexão docente, se ela não ocorre de maneira crítica e teoricamente fundamentada.

André (2001) acrescenta suas críticas a esse modelo:

A tarefa do professor no dia-a-dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses, a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua própria prática docente. E nesse particular os cursos de formação têm um importante papel: o de desenvolver, com os professores, essa atitude vigilante e indagativa, que os leve a tomar decisões sobre o que fazer nas suas situações de ensino, marcadas pela urgência e pela incerteza. (ANDRÉ, 2001, p. 59, b).

Também existem ainda contribuições que não se apresentam propriamente como modelos de formação, porém possibilitam reflexão sobre a produção de saber docente específico, a partir de suas tarefas diárias. O professor é visto “como sujeito (cognitivo, individual e social) desse saber e não meramente como aplicador de teorias” (TARDIF, 2001, p. 112).

Outros enfoques destacam as dimensões éticas e políticas da prática educativa na formação, defendendo que os docentes “podem desempenhar um papel transformador mais intenso e explícito e, mesmo em conjunturas desfavoráveis, podem atuar como agentes da contra hegemonia, enquanto intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 136).

Para Nóvoa (1991, p. 30), “a formação do professor crítico-reflexivo se amplia do pessoal e profissional para o organizacional, passando pela importância do entendimento e transformação da cultura escolar”. Em consonância a esta ideia, Zeichner (1993) defende o valor do contexto, chamando a atenção para a necessidade de que o professor possa não só refletir sobre sua prática, mas analisar e entender as condições sociais, políticas e econômicas que nela interferem e acabam por construir essas mesmas práticas.

As análises referentes a estas questões objetivas entendem como, no cotidiano escolar, o docente adquire o saber de sua profissão, bem como, os mecanismos de produção da cultura escolar.

Nóvoa (1998, p. 16) enfatiza que

[...] as escolas legitimam um saber produzido no exterior da produção docente, que vincula uma concepção dos professores centrada na difusão e transmissão de conhecimentos; mas são também uns lugares de reflexão sobre as práticas, os que permite vislumbrar uma perspectiva de professores como profissionais produtores do saber e do saber-fazer.

Este mesmo autor defende também que “a formação do professor não se constrói por acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente da identidade pessoal” (NÓVOA, 1998, p. 25). Fica evidente a importância de interação entre as dimensões pessoal, profissional e social, com o intuito de que os docentes visualizem no processo formativo significados para as suas vidas. A formação precisa favorecer nexos com a realidade de seus participantes, mesmo quando realizada fora da escola e priorizando o saber teórico, com o intuito de favorecer uma educação voltada para uma formação docente mais democrática, em que a responsabilidade é partilhada entre os docentes da universidade, as equipes das escolas e com a comunidade escolar na busca de uma educação escolar que rejeite as injustiças sociais presentes em nossas sociedades.

Nesse sentido, é importante se atentar e refletir sobre os nexos teóricos existentes nas políticas de formação docente, tentando, assim, impossibilitar que as “novas propostas” não resultem em retomadas de formações que não defendem uma educação democrática e emancipadora, com possibilidades de promover o fortalecimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, da escola.

Os processos formativos da docência tanto interferem no trabalho docente, bem como na identidade destes docentes, sendo assim, a constituição da identidade docente é fundamental no cenário formativo, e na próxima seção, discorreremos sobre isto.

### **2.3.2 Formação docente e identidade docente**

Na bibliografia, o docente aparece, muitas vezes, como um ser que não tem sentimentos, sem definição, ou estigmatizado como o(a) professor bonzinho, rabugento, dentre outras denominações. Por isso, o intuito de discorrer sobre a identidade docente se torna importante. É fato que as diversas áreas do conhecimento, principalmente as do campo das Ciências Humanas, se preocupam

em saber quem somos e o que nos torna únicos ou especiais, ou seja, revelam em suas pesquisas a atenção ao estudo da identidade.

Porém, para tratar de identidade docente foi preciso, antes, definir o que entendemos por identidade. Como é um conceito amplo, procuramos delimitá-lo para entendê-lo melhor; para isto foi necessário buscar o auxílio de outras áreas do conhecimento, assim buscamos pautar nossos estudos principalmente na Sociologia, fundamentando-me nos estudos de Bauman e Hall. Ao me aprofundar nos estudos destes autores e de outros, compreendemos que a identidade é algo mutável, flexível, e que está em constante mudança. O que temos são períodos e episódios de identificação.

Para Hall (2005, p. 39), “em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento”. O sujeito, então, é constituído de muitas identidades num mesmo sujeito. As pessoas podem, por exemplo, ser identificadas de acordo com o(s) papel(eis) que exercem socialmente. Assim, você pode ser esposa, mãe de família ou professora de anos iniciais do Ensino Fundamental. É o lugar em que se encontra, de onde você fala e com quem e para quem se dirige que determina. Mas as identidades podem ser definidas de forma consciente ou impostas. São assumidas conscientemente quando escolhemos o que queremos ser; e impostas quando terceiros determinam o que somos ou devemos ser. A identidade é, portanto, algo que se vai construindo ao longo da vida. Não está pronta, nem acabada, é moldada pelas relações de poder (FOUCAULT, 1986) e pela percepção dos participantes, sendo configurada como múltipla.

Podemos dizer que a identidade não é fixa, estanque, ela se revela conforme muitas situações, é somente a partir do olhar do outro que consigo me identificar. Ela é construída e (re)construída através de relações com outros.

A incerteza da identidade é tratada por Bauman (2005, p.17): ele entende que o fato de que vivemos num mundo em que uma realidade global se insere de maneira mais intensa e os valores se tornam mais “líquidos”, assim, o “[...] “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis[...]”. Hall (2005, p. 38) complementa essa ideia, ao colocar que “[...] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento

do nascimento [...] ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre sendo formada”.

Em consonância com esta perspectiva, Gentil (2006, p.178) considera que

as identidades não nascem com os indivíduos, nem são constituídas por eles isoladamente em suas experiências, elas são processos contínuos, históricos e sociais, se constituem nos processos de desenvolvimento humano, portanto em relações e interações entre as pessoas durante toda a sua vida.

Entendemos que a identidade se forma com base em histórias partilhadas, que são compostas de valores, de aspectos afetivos, históricos e sociais, elementos que diferenciam uma pessoa ou grupo de outras/os e permitem seu relacionamento. É resultado de interações, de processos dialógicos e tem caráter semiótico.

A identidade, por ser inacabada e construída ao longo da vida, ela e a sociedade passam por mudanças quando enfrentam crises. Hoje, a sociedade está em constante conflito e mudança, resultando em exigências de que seus componentes se modifiquem rapidamente para se adequar à novas situações, assim a identidade também vive em crise, refletindo as constantes crises da sociedade. As identidades ganham fluidez e flexibilidade.

A definição de identidade docente, que adotamos como base deste estudo, entende que a constituição da identidade docente é um processo constante de redefinição, invenção e reinvenção da prática docente devido ao constante processo de mudanças em que a educação vive no mundo moderno influenciada pelas ações do mundo globalizado. E assim, a formação continuada pode contribuir para a constituição da identidade docente pois segundo Imbernón (2010, p. 77): “a formação continuada do professor passa pela condição de que este vá assumindo uma identidade, o que supõe ser sujeito da formação e não objeto dela, mero instrumento maleável e manipulável nas mãos de outros”.

Anteriormente já afirmamos que os indivíduos não possuem uma única identidade ou identificação. O ser professor também se encontra dentro desta perspectiva, ser docente é uma identificação à pessoa docente. E esta identidade é marcada e perpassada por diversas outras. A primeira configuração formal de identidade profissional docente ocorre nos cursos de formação. Esses apresentam um perfil de profissional que se quer formar ao longo do curso. Porém, é do conhecimento de todos que não ocorrerá formação igual para os envolvidos. A formação do indivíduo é perpassada também pela vida pessoal, familiar e social, assim nenhuma pessoa se

formará igual a outra. Se considerarmos que as experiências anteriores à formação são formadoras/saberes docentes adquiridos, assim também, ocorre com a identidade do docente, como afirma Garcia (2010, p. 01):

A identidade docente é, ao mesmo tempo, um processo de identificação e diferenciação, não fixo e provisório, que resulta de negociações de ordem simbólica que os professores realizam em meio a um conjunto de variáveis como suas biografias, as relações e condições de trabalho, a história e a cultura que caracteriza a docência enquanto atividade profissional, e representações colocadas em circulação por discursos que disputam os modos de ser e agir dos docentes no exercício do ensino e do trabalho docente.

As definições anteriores de conceitos de profissão e formação docente nos auxiliam a trabalhar com a questão da identidade profissional docente, pois é quase impossível falar de uma sem pensar nas outras. A identidade está intimamente relacionada à ideia de profissional e formação que se tem a respeito de uma profissão específica. Diferentes aspectos têm influências na identificação com a profissão, entre eles: o gênero, o prestígio social, a origem social dos aspirantes etc.

Em estudos revisionistas de Garcia, Hypolito e Vieira (2005) e de Hypolito (1999), há a compreensão da identidade docente como resultante de um processo de fabricação. Assim compreendida, a identidade não é um dado imutável e nem externo que possa ser adquirido pelos docentes ou transmitido em cursos de formação inicial e continuada; a identidade docente é um processo de construção do sujeito historicamente e socialmente situado. Aprende-se a ser docente a partir de uma rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos. A identidade profissional dos docentes é produzida pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, considerando seus valores, seu modo de se situar no mundo, sua história de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e anseios, enfim, o sentido que tem em sua vida o *ser professor*.

A identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais em contato com as tradições acadêmicas e institucionais. Nessa construção, os docentes negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis, como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e os discursos que, de algum modo, falam o que eles são e quais suas funções. Nesse processo, desafiados pela realidade, pode haver tanto a

reafirmção quanto a subversão de práticas culturalmente consagradas do trabalho docente (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

A compreensão de identidade profissional exposta até o momento potencializa o pensamento sobre a formação continuada. A existência de espaços e de tempo que se destina à formação no interior da jornada de trabalho docente é de fundamental importância para se salientar a relevância do pensar dialético, onde os sujeitos, através das organizações coletivas, se compreendem como agentes de sua própria formação e como colaboradores da transformação da sociedade. O que fortalece tanto a profissionalização quanto a identidade docente. Como defende um estudioso do assunto:

[...] insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseado na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto formem apenas injunções do exterior, serão pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2009, p. 23).

Essas considerações colocam a relevância e pertinência para a realização da formação continuada no local de trabalho dos professores, considerando que é no cotidiano das escolas que estão presentes os conflitos e necessidades que refletem na construção da identidade e na ação pedagógica.

Destaca-se, neste processo, também o fato de que a produção da identidade docente é essencial na constituição da docência. Dessa forma, a formação continuada se constitui como locus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre as diversas questões que envolvem o ensino, mas também para a criação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange à constituição da identidade e do trabalho docente.

Mas há um outro aspecto que merece atenção, a atuação dos órgãos gestores da educação; estudos de Lawn (2001) dão conta de que as alterações na identidade docente vêm sendo manobradas pelos gestores educacionais, por meio dos discursos, resultando em um método sofisticado de controle e regulação da produção das identidades docentes com o intuito de direcionar o ensino público a atender as necessidades de formar mão de obra para atender aos interesses do neoliberalismo e assim, “[...] há poucas formas de, numa democracia, gerir eficazmente os

professores, e a criação, através do discurso oficial, da identidade do professor é uma delas” (LAWN, 2001, p. 119).

Nesse sentido, o neoliberalismo reescreve a organização das escolas, do trabalho e da identidade dos docentes, objetivando direcionar o ensino às demandas do mercado, transformando os docentes em trabalhadores produtivos para o capital, mas compreendemos que os sujeitos que compõem a escola realizam o processo de reinterpretação das políticas que são direcionadas a ela e podem reescrever essas políticas com uma perspectiva de concretizar ações educativas que resultem em uma busca da realização de uma educação com justiça social.

### **2.3.3 Formação continuada de docentes e implicações na constituição do trabalho e identidade dos docentes**

A ideia de que não deve haver uma ruptura entre o tempo de aprender, o tempo de trabalhar e o tempo de descansar/parar (FREIRE, 1997), faz com que os seres humanos sejam vistos como pessoas que vivem um processo constante de construção do conhecimento para si, para a vida e para o trabalho. Essa forma de pensar coloca em evidência a necessidade de que a formação continuada possa sustentar a necessidade de aprender continuamente dos docentes, pois, segundo Nóvoa (2002, p. 38), “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”.

Essa perspectiva, no caso dos docentes, possibilitou mudanças; a ideia de que uma formação inicial seria necessária para formar quadros permanentes por muito tempo foi substituída pela continuidade dessa formação inicial ao longo da vida. Assim, a formação continuada, por sua vez, viria a provocar uma série de transformações nas orientações de ensino. Isso implicaria, por outro lado, uma mudança de mentalidade na vida profissional docente.

Como a sociedade se transforma em um ritmo nunca visto na história da humanidade, à escola e ao docente é imposta uma velocidade acelerada de novas aprendizagens, justificando, assim, a necessidade de uma educação contínua para a comunidade escolar, especialmente o professor, e a reestruturação da escola no que se refere à gestão escolar, à organização do currículo (ciclo de formação e tempo integral) e a ser espaço de formação continuada de docentes. Quanto a estes é requerido que sejam atores de sua prática pedagógica, do seu profissionalismo.

Nas palavras de Nóvoa (1995, p. 36), “a formação contínua deve contribuir para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar”. Em consonância com as ideias de Nóvoa, Imbernón (2010, p. 69) defende que

A formação continuada deve possibilitar: o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, o compartilhamento coletivo de processos metodológicos e de gestão, a aceitação de indeterminação técnica uma maior importância ao desenvolvimento pessoal, a potencialização da autoestima e a criação e o desenvolvimento de novas estruturas.

Entende-se que a formação continuada, que se concentre em atender apenas os professores individualmente, auxilia apenas na aquisição de conhecimentos e técnicas, porém promove o isolamento, contribuindo para reforçar a imagem do professor que reproduz o saber adquirido no exterior de sua profissão. A formação contínua que tenha como base o trabalho coletivo dos docentes colabora no processo emancipativo e autônomo da profissão docente no que se refere à produção do seu fazer profissional (FREIRE, 1987).

A preocupação dos órgãos gestores da educação, atualmente, está centrada no controle sobre a profissão e a autonomia docente, o que possibilita o estabelecimento de crises na constituição da identidade e trabalho dos docentes, contribuindo para a dependência e o controle da docência, o que pode gerar a desprofissionalização desta categoria. Neste sentido, é importante que se construa ações que possibilitem a constituição de docentes como profissionais reflexivos e autônomos nas suas práticas profissionais.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p. 27) afirma que

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Assim, advoga-se a necessidade de que os saberes docentes sejam fundamentais na prática docente; como afirma Tardif (2002, p. 228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e

produzidos por ele no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Sob esta perspectiva, a lógica da racionalidade técnica que se estabelece em alguns cursos de formação pode terminar por dificultar a construção do trabalho e identidade dos docentes, fundamentados na reflexão crítica e articulados às práticas educativas.

Entende-se que a formação continuada de docentes parece ter como desafio a incorporação de análises centradas na cultura escolar, mas sem desconsiderar a estrutura de relações sociais de poder em que a escola está inserida.

Nóvoa (1997) parte do princípio de que a formação se dá através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e de (re)construção permanente da identidade profissional, que ocorre no processo interativo e dinâmico, de troca de experiências e partilha dos saberes.

Este mesmo autor indica que a formação precisa estar relacionada com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir escola).

A formação continuada se constitui como situação privilegiada, não só para refletir e discutir sobre as diversas questões que envolvem o ensino, mas também para a criação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange à constituição do trabalho e identidade dos docentes. Segundo Nóvoa (1995, p. 25),

A formação deve estimular perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação 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.

Assim, associar a teoria e a prática na formação continuada é uma necessidade que enriquece os seus possíveis resultados, porque é na prática, com a prática e a partir da prática que os docentes se constituem profissionalmente e, assim, constroem teorias que fundamentam novas práticas.

Durante sua prática pedagógica o professor adquire saberes que são essenciais para a sua formação docente; para Tardif (2002, p. 36), os “saberes são plurais, os quais se dividem em saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais”; é plural em função da diversidade de saberes dos quais se origina, é

heterogêneo na medida que reúne saberes de várias naturezas distintas, que são resultados das interações produzidas pelos docentes no seu trabalho e em decorrência da sua atividade profissional.

Podemos dizer que o exercício da ação docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas, para o qual há uma contribuição específica enquanto formação teórica em que a unidade teoria e prática é fundamental para a práxis emancipadora.

Ainda segundo Tardif (2002), os saberes docentes são temporais porque passam por transformações relacionadas às fases da carreira docente. Desse modo, na formação docente é importante considerar os saberes que os professores constroem no cotidiano de sua atividade profissional, na sua experiência em sala de aula, com os desafios e dificuldades que eles enfrentam.

No processo de formação do docente é necessário, além do saber que ele adquire, que tenha a prática, pois ela tem um significado e uma importância fundamental junto a outras dimensões. É fundamental reconhecer que a prática não significa rotina, porque isso, de certa forma, acaba fragmentando o saber e tornando-o mecânico; no que se refere à prática reflexiva é essencial para o docente, pois ela se caracteriza como fonte geradora de conhecimento.

Desse modo, é importante que os docentes tenham uma formação continuada, pois ela pode aprimorar cada vez mais a prática do docente, possibilitando a eles refletir na e sobre a sua ação, mas acredita-se que refletir sobre a prática não se reduz à formação de competências e habilidades na formação docente, mas a necessidade de um espaço que estimule o professor a tomar decisões que contribuam para o despertar do senso crítico, não apenas dentro da sala de aula, mas em todo o meio social.

A escola vem sendo repensada quanto às suas funções e sua estrutura organizacional; o reflexo disto está nas ações dos gestores educacionais que exigem que os docentes repensem o seu fazer e o ser professor, pois a escola se encontra situada no próprio cerne do desenvolvimento da sociedade atual.

#### **2.3.4 A escola como espaço de formação docente**

A sociedade contemporânea passa por mudanças que requer uma postura diferente em relação à profissão docente. Assim, Imbernón (2011) destaca que a

instituição que educa, deve deixar de ser um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico, para assumir que precisa também, ser local de manifestação da vida em toda a sua complexidade. Dessa forma, o mesmo autor afirma: “será imprescindível uma reconstrução da cultura escolar como objetivo final e de processo, pois a escola deve aprender a modificar a própria realidade cultural” (IMBERNÓN,2010, p.56).

A tarefa do docente é de se assumir como autor de seu trabalho. Porém, as mudanças necessitam se estender à organização escolar; segundo Nóvoa (1995, 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. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus Projetos”.

A formação continuada, concentrada no interior da escola, pode contribuir para a educação de qualidade social, assim o investimento em formação de professores significa também investimento educativo no funcionamento e organização da escola. Dessa forma, a formação é um processo contínuo, que é vivenciado no cotidiano escolar por todos os profissionais que fazem parte da escola, contribuindo para o fortalecimento do trabalho e identidade dos docentes e, conseqüentemente, da melhoria da qualidade social da educação.

A escola é um espaço sociocultural, onde os sujeitos estão envolvidos numa trama complexa de relações sociais. Alianças, conflitos, imposições, normas, estratégias individuais e coletivas constituem o cotidiano escolar, resultando numa cultura que possui caráter dinâmico, heterogêneo, contraditório, produtor e reproduzidor de normas e valores e de modos de ser e estar dos que deles fazem parte. Com inspirações em estudos de Foucault, entende-se que a escola foi instituída como uma máquina capaz de fazer, dos corpos, o objeto do poder disciplinar, tornando-os dóceis, contribuindo para o estabelecimento de uma sociedade disciplinar por meio dos processos de normalização que ocorrem em diversas instituições, inclusive na escola.

Conhecer e reconhecer os elementos da cultura organizacional da escola se faz necessário ao planejamento das propostas de formação continuada de docentes. Assim, pode ser possível uma formação contínua permanente de docentes com o princípio básico de criar condições para o docente se desenvolver pessoal e profissionalmente em vista de subverter a educação normalizadora em prol de uma educação humanizada.

A complexidade da função educativa faz com que a formação docente no contexto escolar incorpore as necessidades do tempo atual nos aspectos científicos, sociais e educativos, e o trabalho pedagógico exige uma formação que possibilite ao docente conviver com a mudança e a incerteza, com o espírito crítico, desenvolvendo a capacidade reflexiva e com perspectiva de desenvolver uma educação mais democrática, centrada no desenvolvimento da justiça social, pois segundo Zeichner (2013, p.15):

[...]as intervenções educacionais devem ser combinadas com mudanças nos elementos estruturais da sociedade e na injusta distribuição dos recursos humanos e materiais que permitem a persistência da pobreza e suas consequências e que minam os esforços de criação de uma maior equidade educacional[...].

Esses aportes opõem-se à concepção clássica de Formação Continuada, que separava a teoria da prática nos cursos oferecidos ou mesmo a mera atualização da formação inicial por meio de cursos de reciclagem. Na atualidade se defende a formação com foco na própria escola, tendo como referência o reconhecimento e a valorização do saber docente. Considera-se que a pauta da formação continuada deve incluir as necessidades e os desafios vivenciados pelos docentes nas diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, Nóvoa (1997, p.26) afirma que “[...] a formação continuada de professores realizada na escola com a participação ativa dos educadores na concepção e execução da sua formação possibilita o processo de constituição e fortalecimento do trabalho e profissionalização dos docentes.”

A realização de processos de Formação Continuada no espaço escolar é também uma possibilidade de aperfeiçoamento da equipe docente, intencionando a aproximação do Projeto Político-Pedagógico de cada escola com a prática da realidade do cotidiano escolar. O foco da formação no interior da escola sendo apontado para as necessidades do processo de ensino aprendizagem da comunidade pode contribuir para que os docentes possam modificar suas crenças e atitudes quando percebem possibilidades concretas de repercussão no processo de ensino aprendizagem, podendo entender a formação como um ganho individual e coletivo, e não como uma intervenção externa. E segundo Nóvoa (2009, p. 08), “a única saída possível para uma formação continuada de professores é a construção de redes de

trabalho coletivo baseadas na partilha e no diálogo profissional que deve ser centrada nas escolas e numa organização dos próprios professores.”

Embora se constatare, que as escolas, em geral, conforme a sua cultura institucional, nem sempre favorecem a efetivação de um trabalho colaborativo, tanto pela estrutura organizativa hierárquica, quanto pela estrutura física, dentre outros aspectos que reforçam o isolamento e a resistência à inovação, existe possibilidade de se romper com o individualismo pedagógico, instaurando o processo de formação em serviço pelo fortalecimento dos grupos colaborativos, pela abertura à comunidade escolar e pela valorização do trabalho docente. Isso se conformaria novamente, com as ideias de Nóvoa (2002): “a formação contínua deve contribuir para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar.”

Como podemos perceber, as sinalizações atuais sobre os processos de formação continuada sugerem que a mesma ocorra no espaço escolar para articular a profissão e as condições de trabalho. Concordamos que a escola é o espaço privilegiado da formação continuada de docentes, pois é nela que está a realidade em toda a sua complexidade, a tensão entre o pensamento e a ação, entre as tomadas de decisão e a avaliação de seus efeitos. É nela também que está a possibilidade de construir conhecimento por meio da junção da teoria e prática, alimentando práticas futuras, valorizando os saberes da docência, que são distintos de outras profissões e auxiliam na sustentação das ações pedagógicas coletivas.

Assim, a escola se torna o lugar onde o docente aprende, reconstruindo, coletivamente o significado de sua profissão, e conseqüentemente de sua identidade, através do desenvolvimento de sua autonomia, comprometimento e responsabilidade com o seu trabalho.

Contudo, o foco da formação continuada na escola não é sinônimo de abandono de outros espaços formativos. Ao contrário, representa tomar seu cotidiano como objeto da formação. Sendo as universidades, centros de formação, entre outros, os lugares em que ocorre a formação, a referência primeira do currículo desse processo são as contradições do cotidiano escolar e da sala de aula, refletida à luz das teorias educacionais e das experiências profissionais dos docentes.

Destacamos, com base em estudos de Day (2005), que não é somente realizando a formação na escola que está tudo resolvido. Como também não é só

trazendo para a discussão da formação problemas do cotidiano escolar e da sala de aula que se garante uma formação contextualizada e de qualidade. Sem a mediação da produção teórica do campo educacional e de outros campos que estudam o fenômeno educativo, a política permanente de formação continuada se torna pura repetição da realidade, um movimento descritivo de lamentações, ou um lugar de receitas procedimentais, que pouco ajudam os docentes a pensarem e a reelaborarem suas práticas pedagógicas.

A ideia é que o uso de outros espaços-tempos formativos para além da escola contribuem para um distanciamento crítico sobre a prática pedagógica. Por isto a ideia de complementariedade entre espaços-tempos escolares e não-escolares na formação continuada de professores. A formação se constitui, assim, em movimentos não lineares de aprofundamento e de distanciamentos sobre a prática pedagógica. Essa complementariedade acontece quando ocorrem conexões entre os lugares-tempos da formação, constituindo uma rede formativa institucionalizada, quando registrada previamente nas políticas públicas escolares. A institucionalização dos tempos-espacos favorece a construção de uma cultura de formação, de estudo, de um clima de aprendizagem por parte dos professores.

A necessidade da existência de incentivos e espaços permanentes na escola para estudo e reflexão docentes, com vistas a apontar novos rumos para a educação e, conseqüentemente, para o sucesso escolar dos educandos, fez surgir, ainda nos anos 90, na rede estadual de ensino público de Mato Grosso, ações coletivas nas escolas de formação continuada de docentes, no horário de trabalho em consonância com os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares. Sendo que a preocupação deste estudo está no fato de observar se esta formação contínua de docentes pode estar contribuindo para a constituição da identidade e trabalho dos docentes da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso.

## **Capítulo 3 – Controle e regulação nas políticas de formação docente**

As reformas nas políticas educacionais brasileiras, que ocorreram em fins dos anos de 1980, e continuam acontecendo até os dias atuais, são marcadamente de caráter neoliberal, e este está presente não só na educação, mas também na cultura, na política e, principalmente, na economia. Neoliberalismo aqui é entendido como aquele que “atua nas instituições do setor público e no Estado [...] é também realizado, disseminado e incorporado por meio de quase-mercados [...]” (BALL, 2014, p. 42). E ainda, de acordo com este mesmo autor: “[...] o neoliberalismo envolve a transformação das relações sociais em calculabilidades e intercâmbios, [...]. As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (BALL, 2014, p. 64). E nesta perspectiva as reformas reestruturam os rumos da educação e o Estado intervém, nesse processo, como agente regulador por meio de ações gerencialistas pautadas no controle da formação, trabalho e identidade docente. Este capítulo discorrerá sobre este assunto.

### **3.1 Gerencialismo nas políticas de formação continuada de docentes**

Sistemas educacionais públicos de diversos países, nas últimas décadas, estão em constante reestruturação e envolvem um afastamento da ênfase na administração para uma ênfase em gestão. E isto se dá por meio do uso de um modelo baseado no gerencialismo empresarial. Esta perspectiva se ampara no contexto do crescimento do neoliberalismo resultante do processo de globalização, que ganha contornos diferenciados nos locais, de acordo com suas características. A compreensão de neoliberalismo, adotada neste estudo, tem como base a governamentalidade, sendo o gerencialismo e performatividade suas tecnologias.

Governamentalidade, segundo Foucault (1979), é uma ação surgida no Ocidente, uma forma de exercício de poder denominada governo, governar os outros, governar a conduta dos sujeitos, governo da conduta de uns sobre os outros. Nos estudos deste autor, uma tendência que acompanhou o nascimento do Estado Moderno e a necessidade de práticas de governamentalização com o intuito de governar a população.

O Estado Moderno surge entre os séculos XV e XVI na transição do feudalismo para o capitalismo mercantil. Ele se estabelece por meio da ascensão burguesa e de acordos que buscavam um poder forte e centralizado no governo das nações. Assim, se estabelece o Estado Absolutista marcado pelo excesso de poder.

Por volta do século XVIII surge o Estado de Direito, após a Revolução Francesa; este pretendia proteger os direitos dos sujeitos em relação ao Estado por meio da limitação da ação do governo. Assim os direitos fundamentais dos cidadãos são garantidos e instituídos, relacionados aos direitos da burguesia. Isto significou proteção à liberdade e à propriedade, limites jurídicos ao Estado; a administração pública passa a ter de respeitar princípios da legalidade e, por fim, se estabelecem as fronteiras do Estado, restringindo-as aos campos da ordem e da segurança pública.

O estabelecimento do Estado Moderno se concretizou com um caráter governamental em que o governo das condutas dos indivíduos fica restrito ao controle do Estado. Se institui uma nova configuração entre as práticas de governo do Estado e os comportamentos e disposição dos indivíduos. As ações de governo passam a recair não mais sobre territórios, mas sim, sobre práticas que envolvem pessoas e coisas. Investimentos em ações sobre os sujeitos é o meio para fazer um país enriquecer e garantir sua soberania. O Estado passa a agir por meio da regulação social. E, segundo Foucault (2008), a perspectiva é de uma nova ordem de governar estabelecida sobre o governo dos homens.

Este mesmo autor entende que o Estado Moderno estabelece três dispositivos de segurança: o exercício de poder pastoral, as novas estratégias diplomático-militares e a política; estes permitiram a governamentalização do Estado. Esses três dispositivos possuem técnicas que possibilitam o governo entendido como a forma adequada de organizar as coisas para direcionar a uma determinada meta que se modifica de acordo com o que se pretenda governar. A principal necessidade de governo, neste caso, se refere à relação entre a segurança, a população e o governo.

Foucault identifica que nesta nova racionalidade de governo, o que é central é o desenho, e a instituição de técnicas que possam melhor dispor as coisas por meio do uso das leis como estratégias. Isto significa que a aplicação da lei e a imposição da legislação não é mais essencial. O foco do governo é o que ele dirige, sendo os processos de intensificação e suas práticas o alvo principal de suas ações no intento de alcançar a conduta da população. Dessa forma, o poder é praticado em duas direções: em ascendência, governo de si próprio, governo de sua família, de seu

patrimônio em prol do Estado; e em descendência, a ação do Estado recai nos procedimentos dos indivíduos em relação à família e ao patrimônio.

Ainda sobre a governamentalidade, Foucault (1979) também a define como arte de governar que envolve a relação entre diversas formas de governo, governo exercido pela unificação dos planos das práticas interpessoais e institucionais no meio social com o governo político, o que compreenderia a soberania do Estado. Numa outra perspectiva de governo, exercício de poder, como as formas identificadas em locais menores, como a escola ou a família, em relação intrínseca com micropolíticas direcionadas de maneira individual a cada componente de uma população.

Neste trabalho a arte de governar será relacionada ao exercício de poder pelo Estado, de modo que se constituam normas e se proponham racionalidades que possibilitem o governo dentro dos princípios que façam o Estado prosperar e se tornar forte. A arte de governar envolve o estudo de racionalidades que permitam ao Estado governar o melhor possível, dispendo sobre as ações necessárias e as que são indispensáveis. Compreende o planejamento das ações do Estado, de modo que este possa ser limitado em sua atuação “no que é interno à prática governamental nos objetivos do governo” (FOUCAULT, 2008, p. 16).

Nos estudos de Foucault, entende-se que é no século XVIII que a economia política passa então a fazer parte da razão governamental. Foucault (2008, p. 19) diz que a economia política desenvolve reflexões “acerca da organização, da distribuição e da limitação dos poderes em uma sociedade”. Com o objetivo de governar os homens e as coisas, o saber econômico adota, no campo da intervenção do governo, técnicas e estratégias bem planejadas. Essas estratégias de governo são diferentes processos de regulação social que compõem as práticas governamentais. Estas ações se dirigem ao controle das consciências dos indivíduos, com o objetivo de atender aos interesses do Estado.

Nos preceitos de Foucault (2008, p. 291), a governamentalidade “tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança”. Assim, governar os indivíduos tem suas implicações com as coisas, entendidas como as tradições, os hábitos, as maneiras de ser, de pensar, de estar e de agir na sociedade; é o que denominamos de governamentalidade que, para se estruturar, necessita de um conjunto de instituições, aparatos, artifícios, análises, cálculos e técnicas que possibilitem o exercício de poder

O governo passa a ter a população como o centro das ações, constituindo investimentos que priorizem esforços na direção das racionalidades de governo e da conduta dos indivíduos. Dessa forma, a função do governo é criar estratégias que potencializem as capacidades da população e de cada indivíduo no desempenho de seu papel na sociedade; buscar dirimir as problemáticas e desenvolver uma gestão mais eficiente. Sendo assim, a população passa a ser objeto de conhecimento, pois conhecer é um pressuposto para conduzir a conduta, governar desde a perspectiva de governamentalidade (ROSE, 1998). Portanto, nesse processo de conhecimento é necessário estabelecer as principais características, as formas de comportamento, os hábitos, crenças, formas de organização, limites e possibilidades da população enquanto sujeitos biológicos e psicológicos.

Nesta direção, o pleno desenvolvimento de um país, na governamentalidade, passa pela racionalidade que administra as problemáticas da população com o intuito de saná-las. Portanto, no neoliberalismo, é fundamental planejar estratégias e técnicas que irão disciplinar a conduta dos sujeitos, e a estatística passará a ser uma ferramenta para isto. É por meio da estatística que o governo quantifica e conhece os objetos, pois se alcança dados imprescindíveis nas tomadas de decisões dos governos. A estatística como técnica de governo possibilita o acesso a dados que auxiliam nos cálculos de ações e investimentos em políticas que norteiam as condutas dos sujeitos.

A consolidação da matemática como instrumental foi fundamental na garantia da produção de conhecimentos científicos, sendo que os números e a quantificação dos dados são essenciais na descrição e na interpretação da realidade e é por meio dos dados estatísticos que se alcança êxito na arte de gerenciamento dos governos e segundo Senra (2005), ao promover o conhecimento sistemático das realidades, a estatística vai se constituindo como um instrumento imprescindível ao governo.

A adesão espontânea a estatística é o seu grande potencial pois é aceita como uma leitura legítima da realidade, assim seus resultados são utilizados nas tomadas de decisões deixando de provocar estranheza até em assuntos polêmicos. Dessa forma, as decisões, desde as mais arbitrárias, autorizam e são autorizadas pelas estatísticas, isto desvincula publicamente os encaminhamentos dos possíveis interesses do governo, são as evidências que pautam as decisões governamentais. A estatística torna-se a base de ações dos governos neoliberais.

Em Rose (1991) a estatística é percebida como uma tecnologia que permite o esquadramento e a ordenação da vida da população. Nessa perspectiva, considerando a pesquisa dessa tese, os índices, obtidos por testes que medem a qualidade da educação e que buscam nortear as ações da formação continuada que ocorre no interior da escola, são utilizados como meios de controle e regulação da ação docente.

Importa destacar que a estatística é uma tecnologia de governo e está se relaciona à norma. E segundo Ewald (1993, p. 123), a norma “se inscreve na longa história da medida comum”. Este autor entende que não é viável imaginar uma organização social sem que se institua uma “medida comum”, o que significa, segundo ele, uma “linguagem comum”. A irradiação da norma no interior das diferentes esferas que compõe a sociedade, será o elo que possibilitará intervenção tanto no nível do corpo quanto no da população. A lógica normativa possui papel crucial nos processos de poder disciplinar e de regulamentação da população, pois está, segundo Foucault, se aplica ao corpo para discipliná-lo e a população para a sua regulamentação e nas palavras deste mesmo autor:

[...] a sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmente recoberto todo o espaço [...] A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. (FOUCAULT, 1999, p. 302)

Em estudos pós foucaultianos, Ewald (1993) problematiza as maneiras como as ciências humanas, a partir do século XIX, produziram conhecimentos que permitiram subsidiar as ações de governo a partir de sistemas de medidas. É uma medida comum que permite a organização e administração das sociedades. É a partir desses parâmetros que se constituem os códigos de convivências, de governo das condutas dentro do espaço social, incluindo a escola.

A individualização ocorre por meio da medida que também proporciona comparações. E é nesse processo de construção de uma medida comum que se torna o referencial, que se estabelece a norma. Assim a norma se constitui em parâmetro de comparabilidade, fixando características que possibilitem combinações e coerências. Nada escapa ao processo de normalização, mesmo os desvios do que se estipula como norma, é considerado parte dessa, compondo-a. E segundo Ewald

(1993, p.109), “o normativo afirma tanta mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças.”

O processo da operacionalização da norma ocorre por meio da “fabricação de uma linguagem”, de um processo de comunicação, que, ao descrever o normal, imediatamente descreve e instaura o anormal. O que aparentemente não estaria contido dentro da norma, oferece-se aos sujeitos desde a linguagem estabelecida, desde o referencial construído na norma, sendo assim, intrínseco a esta (EWALD, 1993).

Dessa forma, o processo de normalização é constituído na adoção de um vocabulário, e sua respectiva sintaxe funda normalidades. Acordados entre os indivíduos, os códigos linguísticos possibilitam a comunicação e permitem as comparações. Para Ewald (1993), em um espaço normativo podemos identificar múltiplas normas, de acordo com as modalidades de ações regulamentar. E estas funcionam em confluência e garantindo a existência da sociedade desde uma medida comum, “uma linguagem comum” (EWALD, 1993, p. 123).

Por meio da comparação a norma se legitima, incentivando o sujeito a se ver como diferente de outros, como distinto dos demais, reduzindo-o em suas peculiaridades. Para Ewald (1993, p. 112), a sujeição dos indivíduos à norma leva estes a não se antagonizarem pelas suas “qualidades, mas apenas por diferenças no interior da qualidade”. Ainda segundo Ewald, o processo de normalização reduz o mais diferente a ser apenas uma variação dentro de uma mesma classificação.

No processo de governo a norma é fundamental. Para Foucault (1997), a norma individualiza, classifica, hierarquiza, dispõe papéis; ao mesmo tempo busca homogeneizar identificando as diferenças e dando-lhes um fim útil. O processo de normalização configura-se como uma técnica de valorização que torna a comparação um exercício permanente (Ewald, 1993). O exercício comparativo produzido pela norma se pauta pela inclusão até mesmo do que poderia ser considerado exceção a ela. Para Ewald (1993, p.112), a submissão dos indivíduos à norma faz com que estes não se antagonizem pelas suas “qualidades, mas apenas por diferenças no interior da qualidade”. Segundo este mesmo autor, o processo de normalização reduz o mais diverso a ser apenas uma variação dentro de uma mesma classificação.

Ainda sob este entendimento, Ewald (1993) destaca a linguagem e sua importância na viabilização das comparações. Assim, é importante que se atente para a necessidade de se constituir linguagem específica que permita nomear e comunicar

de modo a potencializar as comparações. A consolidação da norma por meio de comparações, ocorre pelo uso de estatísticas, cálculos probabilísticos, exemplos de linguagem que se conjugam no esforço de classificar dados nos processos de normalização. Entende-se que a normalização é fundamental no processo de gerenciamento empreendido pelo neoliberalismo.

Sob esta perspectiva, na educação, afirmamos que o gerencialismo assume a função de tecnologia do neoliberalismo, operando de forma racionalizada e complexa por meio de níveis individuais – aluno e docente, na sala de aula – gestão da sala de aula, no programa acadêmico e nas instituições educacionais, se utilizando de processos de normalização.

É nesse sentido, portanto, que esta pesquisa demonstra como algumas normas instituídas pelas orientações da organização da formação continuada de docentes nas escolas, podem estar afetando o trabalho e a identidade dos docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso e tornando-se uma ferramenta do exercício de poder, um dispositivo de governamentalidade em favor do neoliberalismo.

Com base nestes estudos, procuramos problematizar a formação continuada de docentes no interior das escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso como uma possível estratégia de governamentalidade. acreditamos que a formação continuada de docentes e suas técnicas de organização desta rede de ensino podem estar contribuindo para instituir formas de condutas de docentes, coordenadores e gestores das escolas da referida rede de ensino, colaborando para a constituição da identidade e trabalho dos docentes com vistas ao atendimento dos interesses do neoliberalismo. A concretização disto pode ser observada nas orientações emitidas pela SEDUC/MT para a confecção dos planos de formação continuada dos docentes no interior das escolas (sobre este assunto, trataremos com maior ênfase no próximo capítulo); por meio delas, constrói-se concepções e princípios formativos que promovem a normalização dos docentes que têm suas condutas direcionadas para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem tecnicizado, objetivando a formação de indivíduos que se tornem mão de obra para o mercado de trabalho do mundo globalizado. Essa forma de governo responsabiliza os sujeitos pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem que ocorre nas escolas; os docentes, os coordenadores e gestores são os responsáveis pelos resultados, tendo que encontrar sozinhos meios para superar os problemas da não aprendizagem dos alunos. As características, os modos de fazer

das escolas, dos docentes e dos alunos de sucesso passam a compor o discurso oficial, sugerindo, incitando e produzindo tipos particulares de docência e discência.

O que se observa é que os docentes são instigados a criar estratégias para produzir um ensino de qualidade, com o objetivo de se fabricar um sujeito que é empresário de si mesmo, o *homo economicus* descrito por Foucault (2008). Sob esta perspectiva, a preocupação dos docentes deve se pautar na formação do sujeito empresário de si mesmo atendendo aos interesses da sociedade neoliberal. Esse sujeito constrói suas próprias metas, se propõe a pensar estratégias que o coloquem em situação favorável para as disputas em concorrências no mundo neoliberal, e a tecnologia utilizada é o gerencialismo.

O trabalho e a identidade dos docentes, sob os efeitos desta formação contínua, são imbuídos numa lógica de indivíduos que necessitam empreender mudanças no cotidiano do processo de aprender e ensinar, buscando qualidade e demonstrando sua competência para tal. Muitas das orientações das políticas educativas, como o caso da política de formação continuada de docentes deste estudo, tendem a incitar os docentes a superarem os problemas do processo de ensino-aprendizagem, levando-os a acreditarem que, com dedicação, com esforço e com comprometimento, o sucesso será alcançado.

Estabelecendo essa receita como de sucesso, do docente como responsável pelo sucesso do ensino, o discurso da formação contínua em estudo, descreve-se uma imagem contrária. Ressalta a falta de compromisso dos docentes, na acomodação e até mesmo na resistência destes a processos que buscam a melhoria da educação. O discurso das orientações propostas pela SEDUC/MT instituiu referencial acerca das características de uma docência eficiente, delineando como cada docente deve se autogovernar, se auto responsabilizar para alcançar a melhoria da qualidade educacional.

### **3.2 Gerencialismo e performatividade como tecnologias do neoliberalismo**

Entendemos que o gerencialismo é um dos principais caminhos pelo qual a governamentalidade se concretiza, como ação de governo no neoliberalismo. Newman e Clarke (2012) afirmam que gerencialismo advém de um processo de transformação cultural e político vivido em países, como a Grã-Bretanha, Estados Unidos da América, Nova Zelândia, dentre outros, entre os anos de 1980 a 1990, que

sustentou a existência do neoliberalismo. Segundo estes mesmos autores, gerencialismo era convencionalmente chamado de Nova Gestão Pública e “[...] tornou-se um elemento chave da lógica global e globalizante [...]” (NEWMAN; CLARKE, 2102, p. 354).

Nesta perspectiva, o gerencialismo se torna uma tecnologia da governamentalidade, pois os governos passam a adotar o gerencialismo para gerir o setor público. Isto porque, na opinião de Ball (2005, p. 544), ocorre uma tentativa de construção de um discurso hegemônico, onde qualidade e excelência “são fruto de uma reforma política e de reengenharia cultural do setor público”, característico da ação neoliberal, chamada de novo gerencialismo que “[...] representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder, ele é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força transformacional nas instituições governamentais” (BALL, 2005, p. 544). As mudanças propostas na gestão pública tinham por objetivo alcançar maior eficiência, portanto “[...] o gerencialismo também é uma estrutura calculista que organiza o conhecimento sobre as metas organizacionais e os meios para alcançá-las [...]”. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359). Nesse sentido, estes autores afirmam que o gerencialismo se constitui de discursos conflitantes sobre gestão e o que se deve gerir, o que resulta em variadas formas de gerencialismo.

Uma das ideias principais do gerencialismo é que é preciso fazer mais com menos, que os gestores devem “produzir organizações mais receptivas, mais centradas no cliente, mais eficientes [...]” (NEWMAN, CLARKE, 2012, p. 361). Busca-se tornar o Estado mais produtivo, atendendo aos interesses do mercado. Dentro dessa lógica, a inserção da dispersão do poder do Estado se fez necessária, pois a flexibilização na tomada de decisões é essencial para o gerencialismo. E é por meio da liberdade que os sujeitos gestores das instituições estatais passam a utilizar o controle e a regulação como ferramentas de gestão em diversos setores da administração pública. Esta perspectiva também se faz presente na educação brasileira, conforme retrata Mauricio de Sousa (2017, p. 608): “[...] o Brasil também se enquadra nessa sociedade da performatividade e do novo gerencialismo [...]” com o objetivo de atender as exigências do mundo globalizado.

Uma das instituições estatais em que se pode observar consequências do gerencialismo é na educação. A organização e o desenvolvimento da educação pública passam a ser afetados pela ação gerencialista. Mas o Estado não se desvencilha completamente do controle e regulação como ferramentas do controle e

regulação da área educacional por meio da emissão de leis que definem os rumos da formação docente, currículo nacional, financiamento, etc.; porém, o gerencialismo permeia todas estas leis com o propósito e o efeito de formar novos tipos de cidadãos e trabalhadores empreendedores e condescendentes com os interesses do mercado de trabalho. Nesse sentido, Ball (2010, p. 179) afirma que “[...] justamente com o uso de novas técnicas de governo que dependem da ‘conduta da conduta’, os métodos existentes na soberania e nos poderes biopolíticos de vida e morte permanecem firmemente no lugar, e novos estão sendo inventados [...]”. Portanto, nestas circunstâncias, segundo Sousa (2017, p. 604), “[...] educação de qualidade é aquela que qualifica os estudantes para o mercado de trabalho e não para uma transformação social, na perspectiva de uma qualidade social da educação, valorizando a formação integral do ser humano”.

A ação gerencialista na educação se estabelece como modelo de gestão eficiente, eficaz, econômica e democrática; para muitos governantes, um caminho para solucionar a ineficiência das escolas. A ação no interior das escolas do gerencialismo tende a ser vista como moderna, podendo contribuir para a qualificação do trabalho de ensino. Assim o uso de indicadores, exames e avaliações com o objetivo de alcançar qualidade na educação se torna rotineiro. Nesta direção, Hypolito, Vieira e Leite (2012, p. 07) presumem que “o modo de gestão gerencialista tem implicações na estrutura e nas formas de organização do trabalho da escola, nas práticas pedagógicas e curriculares, nas relações internas e externas da comunidade escolar [...]”; dessa forma entende-se que o gerencialismo produz a organização escolar por meio de suas tecnologias que interferem na constituição do trabalho e da identidade dos docentes, reorganizando as relações da comunidade escolar, interferindo na cultura e nos valores da escolarização.

Com esta configuração do gerencialismo na educação, a ação docente ganha papel de destaque; segundo Ball et al. (2013, p. 11), “[...] os dispositivos políticos e os componentes ideológicos incorporados nesse discurso agem poderosamente tanto na definição do currículo como nas identidades docentes e em sua constituição como profissionais [...]”. Nesse sentido, os docentes são interpelados a fabricar uma identidade docente para atender ao modelo de gestão gerencialista, tendo como base a conduta de si e dos outros numa perspectiva de educação funcional, com o objetivo de atender aos interesses da economia globalizada. Assim,

[...] o gerencialismo desempenha o importante papel de destruir os sistemas éticos-profissionais que prevalecem nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos [...]. O trabalho do gerente envolve inculcar uma atitude, uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis pelo bem-estar da organização [...]. (BALL, 2005, p. 544-545).

Segundo Ball (2005), estes fatos são produzidos pela cultura do terror, da performatividade, que é uma tecnologia empregada nas políticas educacionais propostas pelo neoliberalismo na educação a partir dos anos 90. Nas palavras de Ball (2012, p. 66), a performatividade é

[...] a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo. É tanto individualizante quanto totalizante. Ela produz docilidade ativa e produtividade sem profundidade. A performatividade convida-nos e incita-nos a tornarmos-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos, a melhorarmos a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos [...].

Ainda sobre a performatividade, Ball se utiliza da ideia de Lyotard (1984) para destacar que a performatividade causa terror por ter como base o desempenho e a eficiência, gerando efeitos nos profissionais a ela expostos; a auto responsabilização pelos resultados é um desses efeitos, e o sujeito nem sequer considera as condições necessárias para a realização de tarefas destinadas a ele. Ball também afirma que “[...] a performatividade ‘funciona’ mais poderosamente quando está dentro de nossas cabeças e de nossas almas [...]” (BALL, 2012, p. 66). Essas constatações vão ao encontro da perspectiva defendida por Foucault (2014), em que os sujeitos passam a controlar as suas ações para atender aos interesses pré-definidos pelos gestores; ocorre uma constante busca por ser um empreendedor de si mesmo na concretização de melhores resultados.

Entende-se, com base em estudos de Ball (2012, p. 388), que “o gerencialismo trabalha para inculcar performatividade na alma do funcionário”. Nesse sentido, o gerencialismo tem sido uma tecnologia fundamental para a reforma política e reengenharia cultural do setor público em diversos países e no Brasil, conforme afirma Hypolito (2011). Dessa forma, afirma-se que gerencialismo e performatividade são utilizados nas reformas educacionais como tecnologias políticas com o objetivo de impor técnicas que organizem “[...] forças humanas e capacidades em redes de poder em funcionamento [...]” (BALL, 2012, p. 38). A ação destas tecnologias se dá por meio

de disciplinamento, com o intuito de atingir a subjetividade dos sujeitos tornando-os dóceis e produtivos na incansável busca dos objetivos de uma educação pautada nos preceitos neoliberais.

Diante deste quadro, “[...] novos papéis e subjetividades são produzidas enquanto professores e palestrantes são retrabalhados como produtores/fornecedores, empreendedores educacionais e gerentes estão sujeitos à avaliação e a exames periódicos e a comparações de sua performance” (BALL, 2012, p. 39). Este quadro impõe aos atores educacionais a construção de uma identidade marcada pelo gerencialismo, configurando os docentes como simples técnicos pedagógicos. As marcas gerencialistas, conforme já descrevemos anteriormente, estão presentes nos diferentes níveis da educação brasileira. No entanto, encontramos diversas ações, no interior das escolas, que se contrapõe a este modelo procurando resistir as imposições neoliberais.

Este estudo analisa o programa Pro Escola Formação na Escola - PEFE , parte da política de formação continuada de docentes da rede estadual de ensino de Mato Grosso, e identificamos nexos do gerencialismo nesta formação continuada de docentes, entende-se que as políticas educacionais de Mato Grosso também têm sofrido mudanças com o objetivo de atender os interesses do neoliberalismo. O próximo capítulo discorrerá sobre este assunto.

## **Capítulo 4 – Política de formação continuada de docentes em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso**

Este capítulo retrata a formação continuada de docentes na escola como a base da política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, por meio da análise de documentos e as vozes dos envolvidos nesta política. Destaca-se a ação gerencialista, permeando esta formação e possibilitando o controle e a regulação da conduta docente. Porém, a ação de resistência é encontrada no contexto da prática, caracterizando que as escolas fazem políticas e não são determinadas pelas orientações advindas dos órgãos gestores da educação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A rede estadual pública de ensino de Mato Grosso, no ano de 2018, segundo dados do site da SEDUC/MT, é composta de 768 escolas, com atendimento a 394 mil alunos, matriculados na educação infantil, ensino fundamental e médio, na Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo deste estudo temos evidenciado que o governo de Mato Grosso estabeleceu uma política de formação continuada no interior das unidades escolares no ano de 2003. Isto ocorreu, segundo Dapper (2016), por meio de ações que também envolveram o SINTEP-MT da categoria. Também por meio de lutas sindicais, os profissionais da educação deste estado conseguiram garantir a Lei Complementar nº 50/1998, em que se estabeleceu que 33,33% da jornada de trabalho semanal dos docentes devem ser destinados para atividades relacionadas ao processo pedagógico, incluindo a formação continuada, de acordo com a proposta pedagógica da escola. Conforme estabelecido nos artigos 36 a 38 da referida Lei:

Art. 36 O regime de trabalho dos Profissionais da Educação Básica será de 30 (trinta) horas semanais.

Art. 37 A distribuição da jornada de trabalho do Profissional da Educação Básica é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico, em se tratando de unidade escolar.

Art. 38 Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgula trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didáticos-pedagógico. (MATO GROSSO, 1998).

O Estado reconhecia, a partir desta Lei, que a formação continuada fazia parte da carreira e da profissionalização docente, bem como, assegurava aos profissionais

da educação condições básicas para a realização de sua formação na unidade escolar, entre os pares e dentro da sua jornada de trabalho. Esta conquista poderia garantir maior autonomia da escola para organizar a formação de acordo com as necessidades específicas. Porém, esta mesma lei passou a responsabilizar a escola e seus profissionais pelo sucesso ou fracasso escolar de seus discentes. Além disto, destacamos que é por meio desta formação docente na escola que pode ocorrer o controle e a regulação da identidade e trabalho dos docentes.

A perspectiva de valorização docente, presente na Lei Complementar nº 50/1998, do Estado de Mato Grosso, possui duas concepções que se articulam: o desenvolvimento da formação dos professores relacionado à carreira profissional e a garantia do espaço escolar como local de transformação educacional constante. Dessa forma, temos concepções de formação continuada em serviço que entendem a escola como um dos locais educativos propulsores de mudanças, e um processo formativo que seja capaz de efetivar as bases da autonomia escolar. Essa concepção de formação continuada faz com que o docente reconheça as características do seu contexto de trabalho e nele atue de maneira a provocar mudanças (IMBERNÓN, 2010).

Mas estudos demonstram que centrar tanta atenção na figura do docente pode impedir ou levar ao fracasso a realização de propostas que focam a organização da escola como um todo, as quais são percebidas como mais importantes do que as questões pessoais dos docentes.

O foco das políticas públicas educacionais no Mato Grosso, desde 1997, era a formação do docente. E foi por meio do Decreto nº 2007/1997 que a Secretaria Estadual de Educação deu origem à criação do Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO).

Inicialmente o centro existiu em três municípios do Estado: Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino. Mas outros nove Centros foram criados em outros municípios polo, nos dois anos seguintes, com o objetivo de atender a toda a rede estadual pública de ensino de Mato Grosso.

Nestes Centros, os formadores são os próprios docentes concursados na rede pública de ensino do Estado. Para conseguirem se tornar professores formadores, os docentes devem passar por um processo seletivo com diversos critérios, tendo que apresentar inclusive um plano de trabalho. A escolha desses formadores dentre os que compõem o quadro efetivo de docentes da rede, significa o reconhecimento e a

possibilidade de integração entre os seus pares. Estudos de Rodrigues (2007) apontam que o objetivo deste centro era que o CEFAPRO realizasse um diálogo com as unidades escolares com o intuito de realizarem projetos e cursos que correspondessem às necessidades e expectativas formativas dessas escolas.

Segundo Rodrigues (2007, p. 20),

O CEFAPRO foi se consolidando como centro de difusão das políticas públicas do Estado e seus professores se tornaram multiplicadores, fazendo repasses dos projetos governamentais, orientando, dando palestras, explicando as propostas, fazendo oficinas com os cursistas e acompanhando as escolas nos municípios que integram cada polo.

No entanto, a partir dos anos 2000, as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso era que os CEFAPROs passassem a desenvolver os projetos e programas prescritos por ela, e isto resultou em um distanciamento do objetivo inicial destes Centros. Além disto, uma das funções destes Centros passou a ser a de aprovar ou rejeitar o projeto de formação continuada elaborado pelas escolas da rede pública de ensino.

Dessa forma, aos poucos, o papel deste órgão formador passou a ser de agente executor da política de formação continuada da rede estadual de ensino de Mato Grosso, sendo transformado em unidades administrativas por força da Lei nº 8.405/2005. Nesse sentido, afirmamos que a ação destes Centros pode estar se configurando como regulação e controle das ações formativas que ocorrem no interior das unidades escolares da rede de ensino em estudo.

Ao final do ano de 2003, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso estabeleceu o projeto denominado Sala de Professores nas escolas da rede pública estadual de ensino. Naquele período, os programas de formação que o estado desenvolvia, TV Escola, Salto para o Futuro, Parâmetros Curriculares em Ação, oriundos do MEC, estavam próximos do término. Assim, a Sala dos Professores iria ser um programa do próprio estado, com foco na escola. O documento orientativo para a organização do programa nas escolas tinha como objetivo:

[...] garantir não só aos professores a oportunidade, mas também ao que vêm participando dele a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo, e ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e, ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola. (SEDUC –

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – SALA DE PROFESSOR, 2003, p. 08).

Ao longo do documento citado acima, fica claro que a SEDUC/MT objetivava que a escola, juntamente com o seu coletivo de profissionais, organizasse sua própria formação e que a mesma ocorresse com base nas necessidades formativas oriundas na escola. Programas e projetos específicos de formação continuada, como o Salto para o Futuro e Parâmetros Curriculares em Ação deveriam servir de subsídios aos demais programas de formação de Educação Básica no Programa Sala de Professor.

A definição de formação continuada especificada pela SEDUC/MT é: “[...] entendida como um processo de auto formação e aprendizagem, se caracteriza como uma ação mobilizadora para a vida profissional do educador, não mais cursos pontuais e ações individuais desarticuladas da proposta da escola e da necessidade da comunidade escolar” (SEDUC/MT – PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – SALA DE PROFESSOR, 2003, p. 08). Esta definição se aproxima das ideias defendidas por estudiosos do assunto, tais como Nóvoa (2009), Imbernón (2010) e outros. Isto nos permite afirmar que, em se mantendo esta perspectiva na formação continuada dos docentes da rede pública de ensino de Mato Grosso, teremos a possibilidade do fortalecimento da identidade e do trabalho dos docentes.

Mais tarde, este programa passou a ser denominado de projeto de formação e não mais como programa, sendo que os CEFAPROS continuavam a ser responsáveis por acompanhar e orientar as ações formativas que ocorriam nas escolas por meio deste projeto.

Já no ano de 2009, o então Projeto Sala de Professor passa a ser denominado Projeto Sala do Educador, por influência da Lei Federal nº 12.014/2009 e também da Lei Complementar nº 50, do Estado de Mato Grosso, que define como profissionais da educação todos os envolvidos com o processo educativo nas escolas, incluindo não só as atividades de docência, mas também aqueles envolvidos com o suporte pedagógico no interior das unidades escolares. Esta mudança ocorreu em função do reconhecimento de que os funcionários de escolas são também educadores: “assumindo a escola como um espaço de formação coletiva, em que todos precisam se formar continuamente, o Projeto ‘Sala de Professor’, a partir de 2010, passa a se chamar ‘Sala do Educador’, numa clara convicção de que todos que atuam na escola

educam” (POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA – SEDUC/MT, 2010, p. 22).

A inclusão de todos os profissionais que trabalham na escola para participar de formação continuada corrobora com os estudos de Marcelo Garcia (2009, p. 11) que indica uma perspectiva em que “desenvolvimento profissional dirigido ao professor, a título individual, à criação de comunidades de aprendizagem, em que todos – professores, alunos, diretores, funcionários – se consideram, simultaneamente, professores e alunos”.

Após o estabelecimento da formação no interior das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso, diversos documentos que orientam a formação continuada dos profissionais da educação foram emitidos pela SEDUC/MT; nestes documentos, identifica-se a proposta de fortalecer a escola como lócus da formação continuada e indicam esta formação como caminho para uma possível melhoria da qualidade da educação, o que corrobora com os estudos de Nóvoa (2001) e Imbernón (2010), e de muitos outros estudiosos do assunto. Também fica claro que isto pode se tornar real se a formação “partir das culturas das comunidades educativas, dar vez e voz aos profissionais da unidade escolar e a devida importância aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa” (MATO GROSSO, 2012, p. 03)

As análises desses documentos orientadores para as construções dos Projetos Sala de Educador nas escolas desta rede de ensino indicam que as mesmas possuíam autonomia para elaborar sua proposta de formação continuada embasada no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Desenvolvimento Escolar, além de: “ser elaborados tendo como ponto de partida as dificuldades didático-pedagógicas de determinados grupos de professores, de acordo com o Ciclo que atua, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem” (MATO GROSSO, 2009, p. 03).

No entanto, ao CEFAPRO é atribuída a tarefa de acompanhar e regular todas as atividades que ocorrem ao longo do Projeto Sala do Educador (MATO GROSSO, 2009). Sendo assim, trata-se de uma autonomia regulada e controlada, configurando, assim, uma ambivalência nessa política estadual, constituindo mecanismos de controle e com perspectiva de reconfiguração do trabalho e identidade docente, mas com possibilidades de autonomia da escola na elaboração de seu projeto de formação contínua.

Um outro meio utilizado para se realizar o controle e a regulação da ação docente é o Sistema Integrado e Gestão Educacional (Sigeduca), ferramenta

sistêmica de trabalho disponibilizada via web para os profissionais da rede pública de ensino de Mato Grosso, pelo portal da SEDUC/MT com inserção de matrizes curriculares, gestão acadêmica, orientações regulamentadas em portarias, normativas e editais. Esse sistema está em funcionamento desde 2009, segundo o site da própria SEDUC/MT. A imagem abaixo é uma cópia retirada da página inicial do portal da SEDUC/MT:

**Figura 1 – Imagem da Plataforma SiGeduca/MT**



Fonte: Portal da SEDUC/MT. Disponível em: <[www.seduc.mt.gov.br](http://www.seduc.mt.gov.br)>.

O SIGEDUCA é formado por oito (08) subsistemas que são utilizados para inserção de informações das mais variadas áreas da instituição escolar. Sendo elas: Gestão de Planejamento e Orçamento (GPO), Gestão Educacional (GED), Gestão de Pessoa (GPE), Gerencial (GER), Gestão de Estrutura Escolar (GEE), Gestão de Formação (GFO), Gestão de Correição (GCO) e Gestão Administrativa (GAD). Dos subsistemas citados apenas cinco (05) são de uso exclusivo dos funcionários de escolas, os outros são de uso das Assessorias Pedagógicas, Secretaria de Estado de

Educação (SEDUC) e Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO). Seguem os subsistemas: Gestão de Planejamento e Orçamento (GPO): Responsável exclusivamente pela gestão de planejamento e orçamento das escolas. Gestão Educacional (GED): Confirmação dos lançamentos de frequência e avaliação no sistema, para finalizar o ano letivo, agendamento do fechamento de ano letivo no sistema, realização dos lançamentos de frequência, avaliações e confirmações no sistema, no final de cada período letivo/bimestre/semestre/trimestre por fim, é nele que se registra o currículo desenvolvido em sala, sendo que os conteúdos já se encontram previamente estabelecidos no sistema. Gestão de Pessoas (GPE): Somente o diretor e secretário escolar tem acesso a esse subsistema. Esse é responsável pela inserção da vida funcional dos funcionários contratados ou efetivos, sendo inseridos contratos, distrato e atribuição. Gerencial (GER): Subsistema responsável pela tramitação e validação de matrizes curriculares no sistema, também manutenção de parâmetros do CDCE (Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar) como a inclusão de dados de todos os membros. Gestão de Estrutura Escola (GEE): Responsável pela inclusão das informações de infraestrutura física da escola, assim como a solicitação e criação do ambiente escolar, e pela solicitação de verbas para a manutenção da infraestrutura escolar. (SEDUC, 2010).

É por meio do Sigeduca, no subsistema Gestão Educacional que a SEDUC/MT monitora constantemente as ações educativas na escola, e conforme os resultados, contacta a equipe gestora exigindo providências dos docentes e da escola no sentido de melhorar os índices de aprendizagem. E um dos caminhos encontrados para alcançar a melhoria destes índices é a inserção de estudos, na formação continuada dos docentes, que gerem intervenções pedagógicas a serem realizadas pelos docentes em sala de aula, sendo que os resultados destas ações, devem serem reportados a SEDUC/MT ao final de cada bimestre letivo. Esses fatos nos remetem a uma estreita e apurada ação de controle e regulação por meio da tecnização do trabalho docente.

A SEDUC/MT tem construído uma estrutura técnica e administrativa para realizar a reconfiguração do trabalho e identidade docente por meio de tecnologias do gerencialismo que incentivam as escolas a gerenciar e manipular suas performances dentro dos princípios neoliberais. Como resultado desse processo de organização,

podemos ter escolas e seus profissionais se reinventando e fabricando a si mesmas numa perspectiva gerencialista neoliberal. (Ball, 2010).

Além disso, a marca do gerencialismo se faz presente também nos documentos orientativos de formação continuada na escola:

Portanto as escolas ao elaborarem o Projeto Sala do Educador, sob a orientação dos CEFAPROs, devem incentivar os profissionais das unidades escolares a refletirem sobre suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando fragilidades e desafios. Para isso devem considerar o diagnóstico elaborado pelo coletivo da escola, o Projeto Político Pedagógico da Instituição, os indicadores do IDEB, ENEM, Provinha Brasil, Siga (Sistema Integrado de Gestão da Aprendizagem). (MATO GROSSO, 2014, p. 04).

No orientativo do ano seguinte o documento indica que

Diante de tais condições propiciadas a esses profissionais da educação, há o imperativo de que, nos encontros formativos, haja um olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever planejamento das ações educativas na escola com o fim de assegurar o direito de aprender [...]. (MATO GROSSO, 2015, p.01).

Assim sendo, as orientações dos documentos colocam como desafio para as escolas a elaboração de projetos que atendam às necessidades didático-pedagógicas, tendo como foco a melhoria do processo de ensino aprendizagem. Portanto, as escolas “devem” apresentar resultados visíveis na aprendizagem dos alunos.

A definição desse eixo norteador para elaboração dos projetos de formação continuada das escolas caracteriza tendências das políticas de responsabilização. Ou seja, delega-se às escolas a responsabilidade com o processo de ensino aprendizagem.

Nesta direção as unidades escolares e os sujeitos que a compõe são responsabilizados pela melhoria dos índices de aprendizagens de seus alunos. Destacamos que essa responsabilidade deve ser assumida não só pela escola e seus profissionais, mas também pelos demais agentes que deveriam garantir as demais condições para a efetivação da qualidade na educação.

Já no ano de 2016 mais uma mudança se instala na política de formação continuada que ocorre no interior da escola na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso. Foi instituído por meio da Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT, o Núcleo de Desenvolvimento

Profissional na Escola (NDPE) e se substituiu o Projeto Sala do Educador pelo Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógico (PEIP) e Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos (PROFTAE).

Esta mudança se deu acompanhada pelo estabelecimento de uma ação de avaliação dos resultados do ensino da rede pública do Mato Grosso, em que a Secretaria de Estado da Educação do Estado de Mato Grosso, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAed/UFJF/MG), decide por avaliar os estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas da rede pública estadual, com o objetivo de verificar o nível de desempenho escolar de cada estudante. Assim se estabeleceu o

[..] o projeto ADEPE/MT, cuja finalidade não se encerra no levantamento das necessidades da aprendizagem por meio da Avaliação, mas para fazer o uso dos resultados da Avaliação Diagnóstica (ADEPE/MT) e de outras avaliações externas e internas, para que de posse dos indicadores dessas necessidades possamos desencadear ações de intervenção pedagógica na escola, por meio do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), que articula e coordena o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP) e o Projeto de Formação Contínua dos Técnicos e Apoio Administrativos (PROFTAE), no âmbito escolar [...]. (MATO GROSSO, 2016, p. 9).

A realização dessa avaliação configura a ação das redes de influência que Ball (2014) entende como caminho para analisar novos agenciamentos envolvendo participantes novos e antigos nas políticas, “em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas” (BALL, 2014, p. 220). Uma situação que integra ideias, conceitos, estratégias e práticas, produtos e serviços, defende um fim mercadológico para a educação, objetivando a criação de bens e serviços pedagógicos e de gestão para solucionar os problemas educacionais. Identifica-se a reconfiguração do Estado por meio “de um conjunto de práticas, relações e formas de organização que são discursivamente constituídas como econômicas” (BALL, 2014, p. 26).

Neste viés, o texto político indica a atuação do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola. Três blocos de estudos são apresentados, com indicação de obras da literatura educacional: Projeto de Intervenção (leituras sobre a pedagogia de projetos e a intervenção didático-pedagógica); Pesquisa-Ação e Avaliação

Educacional. Também há um modelo de Quadro de Registro Reflexivo, a ser preenchido pelos professores individualmente na escola durante o processo de estudo dos textos, além do Quadro Estrutura do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica – PEIP.

Assim, nos anos seguintes, a SEDUC/MT, ao emitir as orientações para que as escolas construam seus projetos de formação continuada irá determinar a organização deste projeto e que ele será orientado, e o acompanhamento do CEFAPRO, a prescrição da formação na escola passa a ser mais estreita. Estas orientações terminam por interferir no trabalho docente “que passa a ser constituído como um *modo de estar* necessário e legítimo. Nesse *modo*, os docentes passam a ser interpelados buscando fabricar uma identidade que atenda aos novos modelos gerenciais e organizativos das escolas [...]” (HYPOLITO; VIEIRA; LEITE, 2012, p. 12). Essa situação já foi estudada por meio da tese de Valéria F. Dapper (2016), conforme registrado anteriormente neste estudo.

Ainda de acordo com a Portaria de instituição dos projetos de formação continuada, intitulada Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica e o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (MATO GROSSO, 2016, p. 40), a formação realizada na escola pelo coletivo de professores tem por objetivo “o 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.”

A definição desse objetivo para orientação dos projetos de formação continuada das escolas pode, mais uma vez, caracterizar tendências das políticas de responsabilização docente. Ou seja, indica-se uma perspectiva de que o professor centre suas reflexões na sua própria prática ou nos seus alunos, ignorando qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho docente dentro da sala de aula. Nesse sentido, a escola, os profissionais dela, acabam assumindo a responsabilidade com a melhoria da prática pedagógica e do desempenho dos alunos. Sabemos que essa responsabilidade é também dos professores, mas não somente deles. A qualidade da educação envolve outros agentes e políticas educacionais para a garantia das condições concreta e objetivas para a sua efetivação.

De acordo com outras estudiosas do assunto, isto significa que:

Não se trata de afirmar que o Estado abre, ou abrirá mão do controle sobre a educação, mas sim que busca adquirir flexibilidade administrativa adotando um tipo de gestão que mescla aspectos de descentralização e centralização. Descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, contudo acirra o controle sobre decisões estratégicas – avaliação, currículo, programa de livro didático, formação de professores [...]. (SHIROMA et al., 2000, p. 118).

Segundo este mesmo documento de orientação, a escola da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso “[...] deve prever recursos no PPP, [...] para garantir materiais (livros, cadernos de registros, equipamentos etc.) necessários à execução do PEIP [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 46). E em relação à Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso, tem a função de: “[...] elaborar, implementar, executar e avaliar a Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação de Mato Grosso [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 40).

Assim sendo, ao tratar da responsabilidade da equipe da Secretaria Estadual de Educação, os termos utilizados demonstram que são marcantes as características das políticas de responsabilização, pois a responsabilidade com o processo educativo e com a formação continuada passa a ser delegada às escolas e ao coletivo de profissionais que nelas atuam. Essa ideia já foi demonstrada na dissertação de Genialda Soares Nogueira (2007) e na tese de Irene de Souza (2013), já citadas anteriormente. A solução para os problemas diagnosticados passa a ser de ordem local, sem considerar o contexto macro que os envolvem.

Nóvoa (1997) considera que a formação continuada pode desempenhar um papel importante na profissionalização docente, pois esta profissionalização auxilia no desenvolvimento organizacional das escolas, e isto foi outro aspecto analisado no documento de orientação da formação continuada apresentado pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso. Em alguns pontos, pode-se perceber que se faz presente uma perspectiva restrita na definição do que é formação continuada, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

Utilizar os dados fornecidos pelos órgãos federais, estaduais e municipais (IDEB, ADEPE-MT, SIGA e outros) como apoio para o diagnóstico e tomada de decisão acerca de seu próprio processo formativo e intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem dos estudantes. (MATO GROSSO, 2016, p. 46).

[...] trazer os resultados dessas avaliações para a análise no tempo da hora atividade destinado à formação e desenvolvimento profissional, como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente

quando tais resultados não se mostram satisfatórios [...]. (MATO GROSSO, 2016, p. 41).

Estas definições se distanciam da possibilidade de que o professor venha a desenvolver um trabalho docente com vistas a uma maior organização escolar, que leve a uma prática crítico reflexiva, pois não promove uma autonomia profissional.

Desse modo, em se mantendo os aspectos tecnicistas na formação continuada destes professores, pode ocorrer um distanciamento da prática reflexiva e da busca pela autonomia na construção do trabalho docente e haver um enraizamento da subserviência destes professores por meio da autonomia controlada.

Um outro dado que compõe o documento em estudo indica que: “o PEIP está sendo proposto também com o objetivo de possibilitar aos docentes – ao estarem com as informações e análise das necessidades de aprendizagens dos alunos – *criarem condições para garantir o “direito de aprender” de todos*” (MATO GROSSO, 2016, p. 43, grifo nosso), e, segundo Peroni, isto se reflete na

[...] tendência a “responsabilizar” os agentes pelos resultados, culpabilizando ora os professores, ora os dirigentes locais, ora os pais e até os próprios alunos pelo fracasso escolar, numa política de solução que oscila entre a defesa da descentralização da gestão e do fracasso escolar, numa política de solução que oscila entre a defesa da descentralização da gestão e dos processos e a cada vez maior exigência de eficácia e eficiência, via avaliação centralizada e controladora [...]. (PERONI, 2006, p. 42).

Nesta direção, pode-se concretizar, na política de formação continuada da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, uma reconfiguração do ser docente, por meio da reedição da formação continuada de docentes, como performatividade, via regulamentações que se utiliza de comparações e modelos como meios de controle e mudança: “[...] Está em curso uma desintelectualização da formação de professores, ou, ainda, o estímulo a uma forma de profissionalização restrita que entende o professor ou a professora como um técnico, um expert na gestão do processo de ensino e aprendizagem [...]” (GARCIA, 2015, p. 58).

Contrário às teses de globalização, que se vê nos contextos, cada vez mais a incorporação de princípios de mercado e da base econômica agenciada por organismos internacionais (Banco Mundial e Banco de Desenvolvimento Mundial), Ball (2006) entende que, mesmo no contexto da globalização, há possibilidades de ressignificações, impedindo a homogeneidade de políticas. E, nessa perspectiva, se

observa ainda, no documento orientativo, a afirmação de que aos professores da escola cabe “utilizar-se da formação como meio para melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional com vistas à promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como da própria profissionalidade” (MATO GROSSO, 2016, p. 47).

O Orientativo para a confecção do PEIP da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso também apresenta indicação de que a participação dos professores na construção dos rumos desta política de formação continuada pode acontecer: “contribuir com embasamento teórico e metodológico diante das necessidades suscitadas pelos diagnósticos, análises e ações de intervenções” (MATO GROSSO, 2016, p. 46).

Outro aspecto a ser ressaltado é o fato de que o estudo em grupo facilita a reflexão como uma prática social, onde os professores se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro, e isto pode proporcionar a melhoria da qualidade da educação dos estudantes de diferentes perfis, algo já demonstrado nas dissertações de Cristiana de Campos Silva, Marilza J. R. Vaz e Haroldo Borges, trabalhos já discutidos anteriormente nessa tese. Hypolito (1999) afirma que profissionalismo tem que significar a melhoria do trabalho profissional, mas também a melhoria da qualidade do ensino.

A partir da análise do documento, observa-se que esta perspectiva está presente na Portaria de instituição do PEIP:

Os estudos de que tratarão os projetos citados [...] serão realizados no Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola-NDPE [...] é uma célula escolar dinâmica cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo [...]. (MATO GROSSO, 2016, p. 40).

Além da preocupação de fortalecer o trabalho docente, encontra-se também orientações para estabelecer projetos de estudos para os demais funcionários das escolas: “instituir o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais [...]” (MATO GROSSO, 2016, p. 40). Sendo que, nos anos seguintes, os orientativos para a formação continuada na escola da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso se mantêm a preocupação de desenvolver uma formação para todos os profissionais que trabalham na escola; a formação não se

restringe aos docentes, os demais funcionários da escola também realizam uma formação contínua no interior da unidade escolar.

Nesse sentido, com a prática de formação continuada, a rede pública estadual de ensino de Mato Grosso poderá desenvolver uma cultura reflexiva e um trabalho docente robusto, podendo criar uma postura politicamente pertinente perante as situações educativas, onde os professores possam ter ações críticas e criativas frente ao contexto educacional. Isto poderá possibilitar que educadores e educandos se tornem agentes construtores, confirmando a afirmação de Giroux (1997), que defende que os indivíduos são tanto produtores quanto produtos da história.

Mas, ainda no ano de 2016, o Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso e mais alguns funcionários foram acusados pelo Ministério Público Estadual de desvio de recursos da pasta, além disso, o SINTEP/MT realizou greve no sentido de impedir a ampliação das ações de empresas privadas na organização da educação da rede pública estadual de ensino deste Estado. Esses fatores contribuíram para o fim da parceria entre SEDUC/MT e CAEd/UFJF. Dessa forma, a ADEPE-MT foi substituída pelo Avalia MT. Mesmo ocorrendo todas essas modificações na formação docente no interior das escolas de Mato Grosso, os grupos de estudos

Destaca-se que a ação do SINTEP/MT, sempre foi de muita luta para obter conquistas que promovem a melhoria da condição e do trabalho dos profissionais da educação de Mato Grosso, e em consequência disto, ocorre avanços na qualidade da educação do referido estado.

Já no ano de 2017, a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, ao elaborar o documento de orientação da construção dos projetos de formação na escola, abandonou a proposta de propor um modelo para os projetos de formação docente no interior da escola e a determinação das leituras obrigatórias neste espaço de formação. Porém, a perspectiva de permanência da política de responsabilização docente se manteve: de acordo com o orientativo da SEDUC/MT, do ano de 2017 (MATO GROSSO, 2017, p. 147), o objetivo da formação docente é “o enfoque da formação docente na escola toma por referência programas federais de formação realizados, ou em fase de realização [...] que resultados ela pode trazer para a melhoria do ensino, com impactos sobre as aprendizagens”.

No ano de 2018, a SEDUC/MT iniciou um processo de construção documento de referência curricular para as escolas públicas do Estado com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que havia sido homologada no ano anterior pelo

MEC. Ocorreu a participação dos municípios, conselho estadual de educação, sindicato dos profissionais do ensino público da rede estadual de educação e em 2018 o documento ficou pronto e passa a ser encaminhado para as escolas da rede estadual para que estas organizem seus projetos político-pedagógicos com base nessas referências curriculares. A organização do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT), é composta de quatro cadernos: Concepções para a Educação Básica; Caderno de Educação Infantil; Caderno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Caderno dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ao analisarmos o primeiro caderno identifica-se o nexo entre política curricular e formação docente como um dos eixos fundamentais para que haja êxito no desenvolvimento na política educacional do Estado de Mato Grosso:

[...] a implantação e implementação da BNCC nas redes de ensino deverão acontecer em sintonia com todos os elementos que dela derivam, ou seja, há de se ter preocupação com os objetivos estruturantes do currículo, os procedimentos metodológicos, a avaliação e, *principalmente, com a formação dos profissionais da educação.* (MATO GROSSO, 2018, p. 100. Grifo nosso).

EM diversos trechos do caderno Concepções para a Educação Básica do DRC-MT encontramos considerações sobre a formação continuada de professores alinhando o seu funcionamento a inserção de ações que contribua para o êxito da aplicação do DRC-MT. Fica claro o papel de destaque da formação continuada dos docentes in lócus: “[...] a formação continuada é percebida como uma necessidade que deve ser garantida no espaço escolar com o uso do tempo da hora-atividade [...]” (MATO GROSSO, 2018, p. 102). No entanto, esta formação ganha aspectos tecnicistas: “[...] com o fortalecimento da discussão da prática e de maneira contínua e continuada a fim de promover o desenvolvimento profissional da rede [...]” (MATO GROSSO, 2018, p. 102). Como já afirmamos anteriormente, fundamentados em estudos de Imbernón (2010), compreendemos que a formação continuada de docentes pode contribuir para que o docente construa sua identidade por meio de ser ele o sujeito da formação e não objeto dela.

Este documento ainda indica que:

[...] deverá existir nessas instâncias a articulação entre o currículo, a avaliação e a formação continuada, de maneira que as políticas de formação continuada garantam maior efetividade na formação dos profissionais e que

se traduzam em melhorias nos processos ensino-aprendizagem. (MATO GROSSO, 2018, p. 102)

[...] a elaboração de um documento orientador das ações de formação continuada para implementação dos currículos adaptados pela BNCC (entre outros aspectos, deverá indicar a diferença entre “Base Nacional Comum Curricular; o Descritivo sobre as ações da política de formação continuada de modo a contemplar aspectos teóricos, didáticos e metodológicos específicos de cada componente curricular) [...] (MATO GROSSO, 2018, p.108)

Esses enxertos nos apontam que os rumos da política de formação continuada da rede de ensino estadual de Mato Grosso podem assumir contornos cada vez mais tecnicistas com tendências a responsabilização docente. Ou seja, indica-se uma perspectiva de que o docente centre suas reflexões na sua própria prática ou nos seus alunos, ignorando qualquer consideração das condições sociais de ensino que influenciam o trabalho docente dentro da sala de aula, isto pode significar a desintelectualização docente por meio da formação continuada, incentivando a profissionalização restrita conforme afirma Garcia (2015).

O nexos entre a formação continuada e a busca pela melhoria dos resultados de avaliações também é destacado no DRC-MT: “[...] o uso dos resultados dos dados das avaliações de aprendizagem para nortear as ações de formação continuada focadas na melhoria específica do professor [...]” (MATO GROSSO, 2018, p. 105). Isso pode resultar em ações controladas dos docentes por parte dos gestores educacionais pois “[...] o controle sobre o cotidiano escolar em muito passa pelo controle da formação docente.” (HYPOLITO, 2019, p. 196).

Destacamos ainda um outro dado que pode contribuir para a inserção de parcerias público privadas no desenvolvimento a política da formação continuada de docentes nas unidades escolares estaduais de Mato Grosso: “[...] a promoção de parcerias não onerosas com organizações não governamentais, institutos e fundações, desde que atendam às demandas e às políticas previstas pela Secretaria [...]” (MATO GROSSO, 2018, p. 107). Esse dado nos preocupa pois demarca o aprofundamento de ações de abertura da educação pública para a ação de instituições privadas em escolas públicas de Mato Grosso, algo já discutido na tese de Silva (2018).

Mas como defendemos que as escolas fazem políticas, ancorados nos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), identificamos que as escolas podem ressignificar essa política no cotidiano escolar, e o próprio DRC-MT abre caminho para isso:

[...] destaca-se a importância em considerar que os documentos curriculares são direcionadores e articuladores e não o currículo em si. Os currículos são produzidos, significados e ressignificados nas práticas sociais, vivenciados no contexto diário das escolas, sendo documentos de referências curriculares elementos para tal produção. (MATO GROSSO, 2018, p. 13)

Ainda no ano de 2018, ocorrem algumas mudanças nas orientações para a formação continuada no interior das escolas estaduais de Mato Grosso e identifica-se que estas se aproximam das definições estabelecidas no DRC-MT. O programa de formação continuada passa a ser denominado de Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE), e mantendo a perspectiva de uma formação voltada para a tecnicização. As orientações da SEDUC/MT para a formação continuada de docentes na escola,

[...] propõe um olhar sobre a formação continuada que considera os pressupostos teóricos, filosóficos e pedagógicos da educação, mas principalmente, a relação deles com a prática pedagógica a partir de um diagnóstico situacional com o emprego de técnicas e recursos que apontam as potencialidades, necessidades e dificuldades dos estudantes no âmbito do processo ensino aprendizagem [...]. (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, SEDUC/MT, 2018, p. 2).

Fica clara a perspectiva de se promover a tecnicização do ensino por meio de uma formação atrelada ao desenvolvimento de estudos que priorizem a busca de um trabalho docente voltado para a aquisição de técnicas de ensino. Além disto, o mesmo documento orientativo diz que:

Para elaboração do diagnóstico situacional devem ser considerados os objetivos de aprendizagem do SigEDUCA, as Orientações Curriculares de Mato Grosso, bem como os descritores do SAEB, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além dos conhecimentos e capacidades avaliadas no ENEM. Destaca-se ainda, que o diagnóstico deve considerar os resultados das avaliações de larga escala e as avaliações realizadas no cotidiano escolar. A partir deste diagnóstico, elaborar intervenções pedagógicas que visem a superação das dificuldades dos alunos percebidas. (ORIENTATIVO PEDAGÓGICO, SEDUC/MT, 2018, p. 2-3).

Essas orientações resultam numa formação em que “a valorização da formação em serviço é apresentada como solução eficiente para a educação, desde que articulada a resultados, como formação que desenvolve as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas, sem criticismos políticos, considerados levianos” (HYPOLITO, 2010, p. 1345-1346).

Entende-se que o trabalho e as identidades docentes são gerenciados e moldados pelas políticas públicas educacionais no intuito de controlar os professores na busca contínua de melhores índices educacionais, pois assim, segundo Garcia (2015, p. 64), “o professor, além de ensinar, deve ser um pesquisador cotidiano do (seu) processo de ensino, a fim de desenvolver tecnologias pedagógicas e didáticas e currículos mais eficientes”.

O documento orientativo para a construção dos projetos de formação docente nas escolas, no ano de 2017, destina ao diretor a atribuição de: “garantir espaço e condições necessárias para o desenvolvimento do projeto de formação docente na escola” (MATO GROSSO, 2017, p. 156). Sendo que a Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso, tem por meio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica a função de receber “a síntese dos registros dos instrumentos avaliativos das escolas” para que esta “se utilize de suas informações, para tomar decisões quanto a encaminhamentos para aprimorar o desenvolvimento da formação docente na escola [...]” (MATO GROSSO, 2017, p. 165). E ainda realçam a preocupação de que os registros dos resultados desta formação “são ainda objetos de pesquisa a serem analisados frente a resultados de indicadores avaliativos externos de proficiência, a fim de se verificar quais têm sido os seus impactos, nesse aspecto”. Já no documento orientativo da SEDUC/MT de 2018 para a formação de docentes na escola se mantém as orientações sobre estes assuntos.

Esta orientação já havia sido constatada em outros documentos orientadores (2016, 2017) desta política de formação continuada de professores. Assim sendo, ao tratar da responsabilidade da equipe da Secretaria Estadual de Educação, os termos utilizados demonstram que são marcantes as características das políticas de responsabilização, pois a responsabilidade com o processo educativo e com a formação continuada passa a ser delegada às escolas e ao coletivo de profissionais que nelas atuam.

Day (2001) e Nóvoa (1997) afirmam que a formação continuada de docente no interior da escola pode fortalecer o trabalho e a identidade docente, e isto se faz presente nos documentos de orientações da formação continuada apresentados pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura de Mato Grosso. Mas, percebe-se também que a formação definida nos documentos orientadores possui uma perspectiva tecnicista, deixando de lado a reflexão sobre o próprio trabalho:

Também devem ser utilizados para levantamento de necessidades formativas dos docentes os planos de ensino e as avaliações internas e externas. A análise de resultados de avaliações fornece informações, para que ele possa subsidiar a formulação e a reformulação de práticas de ensino. Com isso, enquanto formula e reformula, vai levantando o que precisa estudar para melhor ensinar. (MATO GROSSO, 2017, p. 157).

Esta definição, que já havia sido identificada em outros documentos orientadores, permaneceu no documento de 2018; este viés de formação se distancia da possibilidade de que o professor venha a desenvolver um trabalho docente com vistas a uma maior organização escolar que leve a uma prática crítico reflexiva, pois não promove uma autonomia profissional e tende a resultar em controle e regulação do trabalho docente por meio da tecnicização do processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, concordamos com Ball que diz que o professor deve ser “capaz de maximizar o desempenho, capaz de pôr de lado princípios irrelevantes ou compromissos sociais obsoletos [...] A noção de fazer um bom trabalho é reduzida a uma ‘tênue’ versão de profissionalismo assente na responsabilidade pelos resultados mensuráveis” (BALL, 2005, p. 22).

Os documentos analisados, nesta tese, sobre a formação docente na da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso também apresentam indicação de que a participação dos professores na construção dos rumos desta política de formação continuada pode acontecer: “participar da elaboração do projeto de formação docente na escola, em todas as suas etapas” (MATO GROSSO, 2017, p. 156). Algo que já havia sido identificado anteriormente e permaneceu no documento de orientação de 2018.

A partir da análise dos documentos, observa-se que esta perspectiva esteve presente em outros orientativos, bem como nos orientativos de 2017 e 2018, porém com um direcionamento à prática escolar:

Esse professor, sujeito da formação, enxerga no projeto de formação docente na escola uma oportunidade de indagar com os pares, o ensino que promovem, de pesquisar com os pares para evidenciar dificuldades de aprendizagem dos alunos, causas dessas dificuldades e estratégias para lidar com elas. (MATO GROSSO, 2017, p. 152).

A formação continuada é também uma necessidade. Nesse caso, ela é entendida como processo de desenvolvimento dos profissionais da educação, o qual acontece, principalmente, em seu contexto de trabalho: a escola [...]. (MATO GROSSO, 2018, p. 8).

Nesse sentido, mesmo tendo a prática de formação continuada marcas gerencialistas e a perspectiva de estabelecimento de ordenamento e disciplinamento da identidade e trabalho docente, consideramos que a rede pública estadual de ensino de Mato Grosso poderá desenvolver uma cultura reflexiva e um trabalho docente robusto, podendo criar uma postura politicamente pertinente perante as situações educativas, onde os professores possam ter ações críticas e criativas frente ao contexto educacional. E essa perspectiva é uma das linhas investigativas que são alvos desta pesquisa, que se analisara nas observações dos grupos de estudos dos docentes e nas entrevistas e grupos de discussões de docentes, coordenadores e diretores que compõem estes estudos. Far-se-á também a análise de projetos de formação continuada na escola, elaborados pela escola, e do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares que estão fazendo parte da pesquisa.

#### **4.1 A tradução da política de formação continuada de docentes no interior em escolas da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso**

A perspectiva de que a formação continuada de docentes que ocorre no interior das escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso pode estar inferindo na constituição do trabalho e identidade docente nos levou a realizar o estudos do contexto da prática em duas escolas desta rede de ensino, tendo como base estudos de Ball que tem como fundamento o fato de que as políticas são materializadas, interpretadas e traduzidas pelos sujeitos que estão atuando no contexto da prática. A análise dos Projetos Político-Pedagógico, de Projetos de Formação Docente na Escola e observações dos Grupos de Estudos, que ocorrem em duas unidades escolares da rede estadual de ensino é a base do estudo que apresentamos aqui. As denominações dos documentos e das instituições estudadas ocorrerá por meio de letras com o intuito de respeitar a ética científica.

Com base em estudos de Ball (2005, 2016), entendemos que a escola e os sujeitos que a compõe realizam um processo de atuação nas políticas educacionais, pois compreendemos que “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz

posições específicas dos sujeitos. (BALL, 2016, p. 13). Dessa forma, a compreensão de que as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes formas pelos indivíduos que serão alvos destas, passa a ser objeto de nossas análises.

A formação continuada de docentes no interior da escola, conforme já descrito anteriormente, ocorre na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso desde 2003, e isto é possível devido ao fato de que os professores, de todos os níveis e modalidades de ensino, possuem uma jornada de trabalho de trinta horas semanais, e dez (10) destas horas, são destinadas a horas atividade, empregadas no planejamento, reuniões pedagógicas e de pais, estudos, e quatro horas delas, os docentes devem utilizar na participação de grupos de estudos que ocorrem na escola, em que o diretor, coordenação escolar e professores desenvolvem um projeto de formação a cada início de ano letivo. Para esta ação, a Secretaria Estadual de Ensino envia para as escolas um orientativo com instruções de como a escola deve construir os seus projetos formativos, uma das instruções é que se pautem as ações de formação no Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar, e estes orientaram as ações da formação docente da escola ao longo daquele ano letivo, portanto a análise de documentos confeccionados pelos sujeitos que compõe a escola focou no Projeto Político-Pedagógico e nos Projetos de Formação Docente, correspondentes ao período de 2015 a 2018.

Ao realizarmos o estudo dos Projetos Políticos Pedagógicos da Escola A e B, observamos que as marcas do gerencialismo estão presentes. Quando as escolas realizaram o diagnóstico da realidade dos alunos fica claro que a qualidade do ensino se baseia em índices obtidos nas avaliações externas:

Mediante análise realizada nos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), verificamos que as médias de nossos alunos estão baixas, e com isso evidenciamos a necessidade de buscar novas metodologias que venham ao encontro da melhoria de nossas notas, e com isso buscar melhores índices de proficiência em nossa unidade de ensino. (ESCOLA A, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2017, p. 08)

O diagnóstico dos resultados obtidos pelos alunos em avaliações internas e externas são insatisfatórios e isso demonstra a necessidade de se organizar ações pedagógicas no processo de ensino aprendizagem que busquem elevar os resultados e conseqüentemente a aprendizagem dos educandos. (ESCOLA B, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2017, p. 07)

Estes excertos nos possibilitam compreender que as ações gerencialistas estão presentes, assim a escola passa a agir no sentido de assumir a responsabilidade com

o sucesso do processo educativo dos estudantes daquela unidade escolar. Uma das metas a serem alcançadas pela escola A é: “elevar a qualidade do ensino aprendizagem por meio de ações como simulados voltados para o ENEM com os alunos das séries finais do Ensino Médio” (ESCOLA A, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2017, p. 27).” Não se pode perder de vista que a qualidade do ensino envolve outros agentes e políticas educacionais para a garantia das condições concreta e objetivas para a sua efetivação. Sob esta perspectiva, poderia se concluir que o Estado estaria destinando a escola a autonomia nas decisões para definirem currículo, avaliação, formação docente, mas segundo Shiroma (2000) isso significa que a responsabilidade pela eficiência da escola e algumas outras atividades específicas é da escola, mas o controle e a regulação do trabalho e da identidade docente na busca de uma educação que atenda aos interesses do mercado globalizado continua nas mãos do Estado.

Quando o Projeto Político Pedagógico - Escola A, se refere à formação continuada dos docentes na escola afirma que: “a finalidade de proporcionar uma educação melhor e de qualidade para os educandos, de modo que a proficiência dos mesmos alcance níveis satisfatórios nas avaliações externas” (2017, p. 34). Nesta mesma direção, os conteúdos do projeto de formação continuada desta escola indicam que “os estudos dos descritores do Avalia-MT e suas aplicabilidades no processo ensino e aprendizagem” (ESCOLA A, PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE.2017, p. 06) serão objetos de estudos nos grupos de formação docente da escola em estudo. Esta mesma perspectiva se encontra no projeto de formação docente da Escola B no que se refere às definições dos conteúdos a serem estudados na formação continuada dos docentes “partem dos índices de proficiências da escola, mediante aos resultados obtidos nas avaliações internas e externas [...]” (ESCOLA B, PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE.2017, p. 12). E no Projeto Político-Pedagógico desta mesma escola temos o nexos entre formação docente alinhada ao tecnicismo: “[...] desenvolver projetos de intervenção pedagógica voltados ao atendimento específico das necessidades específicas de aprendizagem que proporcionem a melhoria dos índices das avaliações internas e externas.” (ESCOLA B, PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. 2017, p. 27). A performatividade se faz presente nas ações pedagógicas e formativas destas escolas, pois os índices de desempenho das avaliações internas e externas são utilizados como definidores da qualidade da educação ali desenvolvida. Entendemos que o resultado desse processo

é a inserção de mecanismos, controle e regulação, que funcionam para reconstituir a subjetividade dos docentes, com o intuito de que a sua ação se volte ao atendimento dos interesses da economia neoliberal.

Ball entende que, o gerencialismo “envolve inculcar uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização.” (2005, p.545). Desse modo o trabalho docente e as identidades são gerenciadas e moldadas pelas políticas públicas educacionais no intuito de controlar os professores na busca contínua de melhores índices educacionais.

Mediante esse processo, ainda temos nos conteúdos previstos para a formação continuada que ocorre no interior da Escola A, o estudo de “problemáticas encontradas no processo ensino e aprendizagem na leitura, escrita e produção de textos” (PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE. 2017, p.06), e na Escola B: “teremos como temas de estudo: Diagnóstico, Leitura e Escrita/Produção de textos, Planejamento [...]” (PROJETO DE FORMAÇÃO DOCENTE. 2017, p.12). Essa formação com enfoque nas ações e diagnósticos de habilidades e competências e de análise de resultados como dimensões centrais da formação, reduz o trabalho docente à dimensão da aprendizagem, despotencializando à docência. O professor pode estar se inserindo em uma prerrogativa tecnicista de ensino, podendo resultar em um quadro formativo onde o docente se torna um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos, contribuindo para que os anseios de organismos internacionais e nacionais sejam alcançados, pois segundo Garcia (2015) “a ênfase na formação prática e na pedagogia das competências está entre as principais diretrizes que fazem parte da agenda internacional para as reformas na formação de professores”. Isso pode levar a um processo de despotencialização do trabalho e da identidade docente.

Destacando a ideia de que a comunidade escolar realiza um processo de interpretação das políticas educacionais, identificamos que no Projeto Político-Pedagógico da Escola A existe a compreensão de: “[...] definimos a postura de nossa escola como a de trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, capazes de compreender a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano.” (2017, p.17). E nessa mesma direção, o Projeto Político-Pedagógico da Escola B define que: “a escola tem a obrigação de formar homens pensantes, críticos, ativos e conscientes de forma que possam viver dignamente,

usufruindo seus direitos e exercendo seus deveres, podendo fazer a diferença no grupo social onde estão inseridos.” (2017, p.07). É evidente que ainda se pode identificar que o desejo de resistir as ações do neoliberalismo em incutir na educação a busca de produzir um processo de ensino aprendizagem que atenda aos interesses do mercado globalizado subsiste.

Ainda no Projeto Político-Pedagógico da Escola A, quando se define a visão de homem, se registra que: “[...] o mundo só será melhor quando houver a dignidade humana, salários justos, emprego, saúde, um povo educado, comprometido, solidário e menos egoísta [...]” (2017, p. 12). No Projeto Político-Pedagógico da Escola B também se registra no objetivo geral: “respeitar a integridade humana do cidadão promovendo-o como sujeito de transformação social, garantindo a inclusão e o pleno desenvolvimento da pessoa com expressão de liberdade, equidade, exercício de cidadania e qualificação para o trabalho.” (2017, p. 08). Isto nos possibilita compreender que a ressignificação das políticas acontece por meio da atuação dos sujeitos que estão envolvidos neste processo. Esta mesma perspectiva também é visualizada no conteúdo do Projeto de Formação Continuada dos docentes:

Currículo, cotidiano escolar e aprendizagem – O currículo, o cotidiano escolar e as aprendizagens é uma temática num momento de discussão e estudo, de pensar, perceber, avaliar e executar ações pedagógicas a partir do cotidiano escolar no que diz respeito ao processo ensino e aprendizagem na práxis de professores (as) e alunos (as) no interior da escola. (ESCOLA A, 2017, p.03).

Percebe-se que a definição deste conteúdo para os estudos dos docentes na escola pode ter possibilitado a compreensão de que o currículo desenvolvido na escola que considere a aprendizagem dos docentes e discentes é essencial na perspectiva de fortalecer a construção de uma escola que possa de fato educar na vida e para a vida.

Nessa medida, entende-se que a formação continuada de docentes é um processo concomitante ao exercício da profissão docente, o que possibilita um diálogo entre prática formativa e prática pedagógica. Além disto, indica-se que as escolas e os docentes fazem política.

## **4.2 As implicações da formação continuada na escola, na identidade e trabalho docente por meio das narrativas de docentes em escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso**

Para compreender como a política de formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso é interpretada e traduzida nas escolas pelos docentes, coordenadores e diretores nos utilizamos de observações dos grupos de estudos que ocorrem no interior das unidades escolares e de grupos de conversa envolvendo professores de duas unidades escolares desta rede de ensino.

A observação dos grupos de estudos e as entrevistas dos docentes nos auxiliou na compreensão de como ocorre a tradução, a interpretação da política de formação continuada de professores na escola e como esta interfere na identidade e trabalho dos docentes. Ball, Maguire e Braun (2016) defendem que as escolas fazem política por meio da atuação, que ocorre na materialização da política e interpretação dos sujeitos envolvidos pela mesma. E é nesta atuação que podem desenvolver ações de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismo na política em andamento.

As falas dos sujeitos nos ofereceram inúmeras e importantes possibilidades de análise, pois retratam as mudanças na organização escolar, no processo do trabalho docente e na constituição da sua identidade, provocadas por políticas educacionais e curriculares influenciadas pelo neoliberalismo, tal como afirma uma fala de docente que fez parte desse estudo: “ser docente é uma profissão capaz de ter a capacidade de transformar uma situação pessoal, familiar ou de sociedade [...]” (PROFESSOR 3, ESCOLA B), confirmando que “[...] a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos.” (BALL, MAGUIRE E BRAUN. 2016, p. 13).

Ao longo desse estudo, compreendemos que temos vivenciado situações de reformulação do sistema educacional relacionados aos processos de reestruturação da sociedade, sob forte influência da globalização e do neoliberalismo. Essas mudanças se refletem nas reformas educativas impostas aos sistemas educacionais, gerando maior ou menor controle sobre o trabalho e identidade docente com consequências para a autonomia do professor, especificamente no que se refere ao seu fazer e ao seu pensar.

Nesse direcionamento, nas políticas educacionais em que o docente é o protagonista principal de possíveis modificações no ensino, como no caso da

formação continuada de professores no interior da escola da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, é muito importante que suas vozes tenham destaque nos estudos que objetivem compreender e analisar estas políticas. E como o objetivo central desse estudo é compreender os princípios e concepções presentes nessa formação e suas implicações na identidade e trabalho docente, as narrativas dos professores, coordenadores e diretores são essenciais para obter esse propósito.

Autores como Nóvoa (2002;2009), Ball (2014; 2016), Hypolito (2011; 2019), são unânimes em apontar a importância do docente na melhoria da educação. Isso significa que os docentes são atores de destaque no processo de ensino aprendizagem e conforme Day: “para desenvolver as escolas, temos de estar preparados para desenvolver os professores. O primeiro passo desse processo é ajudar os professores a lembrarem-se de que têm um papel crucial a desempenhar na vida dos seus alunos.” (2001, p.319). Dessa forma, a formação continuada de professores quando impregnada de uma nova cultura formadora que possibilite novos processos na teoria e na prática da formação, composta de novas perspectiva e metodologias, tende a fortalecer o trabalho e a identidade docente. A formação pode potencializar a reflexão e a análise de situações problemáticas das escolas e conseqüentemente da profissão docente e que por meio do coletivo, formado por seus pares, definam as necessidades formativas.

Com base nestas contribuições e nos estudos apresentados ao longo desta tese far-se-á a exposição das análises das entrevistas dos docentes, coordenadores, e diretores envolvidos nesta pesquisa.

Ao longo das entrevistas e rodas de conversas com os sujeitos observamos que elementos presentes no contexto do texto e da influência dessa política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, estão presentes também no contexto da prática, caracterizando o ciclo de políticas em que as ações não são estanques, que estão em constante movimento dentro dos contextos. Isso se comprova quando encontramos em diversos trechos dos orientativos para a construção dos projetos de formação continuada no interior da escola a perspectiva desta formação ser um caminho para o fortalecimento da identidade e do trabalho docente, sendo que esta mesma perspectiva é visualizada nos documentos analisados construídos pelas unidades escolares e também nas narrativas dos docentes, coordenadores e diretores que fizeram parte desta pesquisa,

algo que será exposto nas análises das rodas de conversa e nas entrevistas de coordenadores e diretores.

Outro destaque, é a constatação de que esta política possui elementos contraditórios, ora se apresenta com definições marcadamente gerencialistas e ora se pauta em elementos que direcionam para uma formação mais reflexiva. No primeiro momento será apresentado as análises que demonstram que a política de formação em estudo possui indicadores que se configuram como perspectiva de contribuir para a constituição do fortalecimento do trabalho e identidade docente. Logo após discorreremos sobre os aspectos das entrevistas que podem se caracterizar como influências gerencialistas na referida política.

O questionamento inicial das rodas de conversa teve como foco a definição de formação continuada dos docentes, e a compreensão encontrada nas falas dos docentes é que esta política é fundamental na carreira docente, auxiliando os professores em suas práticas cotidianas de trabalho:

Ela faz parte da natureza docente, pois a nossa profissão necessita de formação constante. A nossa formação não acaba quando colamos grau na faculdade, nós fazemos a formação contínua tanto para melhorar os nossos rendimentos com a especialização, mestrado, doutorado, quanto na escola para nos atualizarmos, buscar referenciais para superar as dificuldades, ela é inerente a profissão docente, escolhemos uma profissão que teremos que estudar eternamente. (PROFESSOR 2, ESCOLA B).

A formação continuada faz com que busquemos conhecimentos novos, novas metodologias para atender aos estudantes. (PROFESSOR 3, ESCOLA B).

A formação continuada é para enriquecer o conhecimento do professor, deve fortalecer sua prática profissional, ela auxilia na aquisição de novas práticas da sala de aula e ajuda na preparação de aulas diferenciadas que faça a diferença na aprendizagem dos alunos. (PROFESSOR 1, ESCOLA A).

Penso que a formação continuada de professores é muito importante, permite a reflexão, onde os professores aprofundam seus estudos, refletem sobre o que está dando certo, onde precisa melhorar em sala de aula. (PROFESSOR 2, ESCOLA A).

Estas falas demonstram que as definições de formação continuada dos docentes destas unidades escolares se pautam na prática da sala de aula ou mesmo na necessidade de um aprendizado contínuo da profissão docente. E isto coaduna com as ideias de estudiosos do assunto como: Gatti (2008), Nóvoa (2009), Day (2005) entre outros, de que a formação continuada é fundamental para a constituição e fortalecimento da identidade e trabalho docente.

Destaca-se que esta perspectiva também se faz presente nas orientações dos pareceres orientativos dos projetos de formação continuada de professores, contexto do texto, objetivos dos projetos de formação continuada elaborados pelas escolas e nos projetos políticos pedagógicos das escolas, contexto da influência, configurando a perspectiva de fortalecimento da identidade e trabalho docente.

Observa-se a ausência nas falas dos docentes a abordagem de questões relacionadas ao trabalho e a identidade docente de modo mais amplo, as falas são marcadas por uma formação voltada para as práticas pedagógicas, destacando que o sentido de prática pedagógica aqui atribuído é mais imediato, mais relacionado a urgência do cotidiano escolar. Isto indica que estudos mais específicos sobre a identidade e o trabalho docente fique em segundo plano dentro da formação continuada destes professores. No entanto, com o uso de termos como: “professores aprofundam seus estudos”, “para enriquecer o conhecimento do professor”, “profissão necessita de formação constante”, os docentes demonstram serem conscientes da necessidade de ter que se atualizar constantemente, que a formação é uma busca importante na carreira do professor, contribuindo para a constituição da identidade profissional, corroborando com a afirmação de Nóvoa, “[...] a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional [...]”, (1992, p. 18).

Nóvoa também defende que: “[...] estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projecto próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” (1997, p.13). Essa perspectiva se faz presente na fala dos docentes: “[...] a formação continuada de professores é muito importante, permite a reflexão, onde os professores aprofundam seus estudos[...]” (PROFESSOR 2, ESCOLA A); “[...]A formação continuada é para enriquecer o conhecimento do professor, deve fortalecer sua prática profissional[...]” (PROFESSOR 1, ESCOLA A).

Em outro questionamento para os docentes foi solicitado como deveria ser a formação continuada de professores e exemplos. As respostas obtidas se baseiam em uma formação pautada no estudo coletivo. Estudiosos como Imbernón (2010), Nóvoa (2009) e Sacristán (2000) defendem que o estudo coletivo de professores contribui para a constituição e fortalecimento do trabalho e identidade docente e conseqüentemente para uma possível educação voltada para a justiça social. Essa perspectiva é encontrada nas falas dos docentes: “[...] a formação continuada seria ótima se pudéssemos nos reunirmos por área, trocar experiência, o que não está

dando certo para mim, está dando certo para você que é da mesma área?” (PROFESSOR 3, ESCOLA A).

Foi encontrado também a necessidade de considerar a realidade de cada escola: “[...] a formação deve surgir do seio da escola, pois é aqui que os professores sabem as necessidades dos alunos. (PROFESSOR 4, ESCOLA B) e “[...] a formação continuada deveria ser baseada na nossa realidade, [...]. Penso que a formação continuada deveria acontecer no sentido de desenvolvermos ações que pudessem motivar os alunos.” (PROFESSOR 5, ESCOLA A). Isso corrobora com a ideia de o sucesso do processo de ensino aprendizagem ocorrer por meio da interação eficaz entre os docentes, docentes e alunos, sendo essa relação fundamentada na aprendizagem contínua dos docentes no interior da escola, podendo promover uma comunidade dinâmica de desenvolvimento profissional conforme Day (2001).

Mas como já afirmamos anteriormente, existe a necessidade de que essa formação continuada na escola tenha a interação com outras instituições que promovam a formação docente, tais como as universidades, isso também é destacado na fala dos docentes: “[...]ela deveria ser maior, deveria pegar gente de cada área e extrapolar os muros da escola, interagir com as universidades e tentar obter algo que irá contribuir para eu aprender [...]” (PROFESSOR 5, ESCOLA B). Day (2005) afirma ser importante a mediação teórica do campo educacional e de outros campos que estudam o fenômeno educativo, pois sem isto, a política permanente de formação continuada torna-se pura repetição da realidade, o que não contribui para a constituição da identidade e trabalho docente autônomo.

A defesa de uma formação continuada que possibilite a autonomia docente em seu processo formativo mesmo dentro da coletividade em que ocorre a formação no interior das escolas é defendido na narrativa dos docentes:

o formador deveria trazer as indagações, pois felizmente ninguém tem resposta para tudo, pois o que deve ser feito é o formador dar algumas sugestões, alternativas, lançar algumas perguntas para que se compreenda o problema, pois a formação deve ser centrada na pergunta pois ninguém tem resposta para os nossos problemas da educação, nem nós, mesmo estudando muito. (PROFESSOR 4, ESCOLA A).

Esta fala permite que destaquemos a necessidade de que o trabalho e a identidade docente sejam fortalecidos por meio da autonomia docente no intuito de se alcançar uma educação que auxilie na produção do conhecimento e não apenas na

sua distribuição ou reprodução. Por entender ser essencial a relação entre identidade, trabalho docente e formação continuada, inquirimos os docentes sobre estes temas. Ao responder ao seguinte questionamento: que aspectos você considera como definidores da identidade docente, algumas respostas apontam que:

Eu acredito que a principal identidade do professor está no fato de que o professor é um eterno pesquisador[...]sabendo que os saberes vão sendo construídos e é sempre novo, temos que sempre estar buscando novos conhecimentos. (PROFESSOR 2, ESCOLA B).

Eu acho que dedicação, comprometimento, honestidade, ser honesto com nós mesmos, com a minha liberdade de sermos professor. (PROFESSOR 1, ESCOLA A).

O professor tem uma função muito específica. Não é possível se desvincular o ser professor do ser estudioso, leitor, pesquisador, essas características fazem parte da gênese da profissão[...], mas o professor ser de luta e engajado é tão importante quanto ser leitor e pesquisador[...]. (PROFESSOR 3, ESCOLA B).

Eu penso que o que me define como professor foi aquilo que eu me preparei para ser, ter feito uma faculdade, eu estudei para ser professora de História, eu fiz pós-graduação, e quando eu venho pro chão da escola e eu entro para a sala de aula e faço o que eu aprendi e o que eu adquiri de experiência em vinte e poucos anos de professora é o que me define como professora, apesar das problemáticas, eu acredito que estar na sala de aula é minha definição de ser professora, é ali que eu me defino, que minha identidade docente se define por meio da ação pedagógica, da relação com os alunos no processo de ensino aprendizagem [...]. (PROFESSOR 3, ESCOLA A).

Identifica-se que a busca pelo conhecimento é essencial na construção da identidade desses docentes, e no processo de formação continuada, deve-se considerar, segundo Imbernón (2010, p. 81), “a identidade individual e coletiva, para ajudar o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores no âmbito laboral e de melhoria das aprendizagens profissionais e para ajudar a analisar os sentimentos e as representações pelos quais os sujeitos se singularizam”. Isso porque, de acordo com Baumam (2005), vivenciamos um período de modernidade líquida em que as incertezas e as inseguranças possibilitam que nossas identidades sociais, culturais, profissionais, religiosas e sexuais passem por processos de transformação contínuo.

Considerando a formação continuada como um elemento revitalizante, de recuperação ou de desenvolvimento da consciência ética e de luta por melhorias sociais e laborais, é fundamental que ela foque o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional com o objetivo de que se instalem novas propostas na prática

da formação continuada de docentes. Isso pode vir a resultar numa perspectiva de que a escola pública e diferentes instituições de ensino possam “[...] promover um contexto para o desenvolvimento de outros meios de tornar-se alguém – modos mais fortalecedores do indivíduo e da coletividade, e mais condizentes com uma concepção democrática de eu e de comunidade.” (CARLSON, APPLE. 2003, p. 35).

A ideia de ser o professor um sujeito que pode colaborar com a perspectiva de se construir um mundo em que os ideais de justiça social, de solidariedade e de democracia não sejam apenas palavras ocas pode ser visualizado nas respostas ao questionamento: o que representa para você ser docente:

Ser docente é uma profissão de ter a capacidade de transformar uma situação, seja uma situação pessoal, familiar ou de sociedade [...]então a gente tem uma profissão capaz de transformar uma sociedade[...]. (PROFESSOR 1, ESCOLA A)

Eu acredito que ser professor, é além de preparar aula é ir além da educação bancária [...]O professor precisa ser crítico, precisa refletir sobre essa realidade e fazer com que seus alunos compreendam, e entendam como funciona a sociedade, acredito muito que se o professor não lutar pelos seus direitos e também pelos direitos daqueles que necessitam, ele não está cumprindo com o seu papel, e é preciso que essa atitude se estenda para além de sua atuação profissional, pois sem isso, de nada serve as suas ações de luta na sala de aula. (PROFESSOR 5, ESCOLA B).

Ser professor, é como ser um operário sonhador[...]somos um operário que tem especificidades, a especificidade de ser sonhador, a gente sonha em mudar o mundo, sonha com uma sociedade melhor[...]. (PROFESSOR 2, ESCOLA B).

Por meio dessas falas, podemos perceber que a resistência aos preceitos do gerencialismo, e as definições que refletem a negação do controle e regulação da identidade e trabalho docente imposto pela política de formação continuada da qual fazem parte, tal como se aponta esse trecho da fala do Professor 5, Escola B: “[...] acredito muito que se o professor não lutar pelos seus direitos e também pelos direitos daqueles que necessitam, ele não está cumprindo com o seu papel [...]”. Assim, concordamos com as palavras de Imbernón (2010, p. 95) “[...] que a formação deve ajudar a descobrir a teoria, organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. Se necessário, deve-se ajudar a alterar o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos[...]”. Dessa forma, entendemos que as ações educacionais se modificam quando os docentes desejam modificá-las, e não ocorrem por meio de imposições formativas.

Destaca-se que as lacunas, que possibilitam a ressignificação da política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, encontradas nos documentos de orientação para a construção dos projetos de formação continuada de professores emitidos pela SEDUC/MT, também são visualizados nos projetos de formação, nos projetos políticos pedagógicos e nas falas dos docentes das escolas:

Eu observo um certo conservadorismo do Cefapro com relação a determinados temas da área de humanas, *mas isso tem sido amenizado pela gestão democrática aqui da escola, pois as coordenadoras nos permite contemplar temas relacionados a nossa área [...]* Então, eu percebo um certo conservadorismo do Cefapro no sentido de que formações na área de humanas são reprimidas, [...] por exemplo, temas relacionados a diversidade, gênero, sexualidade e relações raciais não tem relevância para a educação, não despertam o interesse e isto me incomoda, pois isso impede que tenhamos formações voltadas para estes temas, esses temas são colocados de escanteio, o foco fica concentrado só nas áreas de Linguagens, Ciências e Matemática, são vistas com bons olhos e são contempladas, tem maior importância e as Ciências Humanas são colocadas de lado. [...], então a ideia de formação é baseada a responder questionários, produzir números para dizer que está tudo bem na escola, a elevar os índices das avaliações, agora como eu vou pensar em melhorar só em alfabetização, linguagens e matemática para resolver os problemas dos alunos e discutir questões sociais, raciais não vem ao caso, como se o fato do aluno não estar aprendendo não passasse por questões sociais, tais como gênero, raciais que ele enfrenta na sua comunidade e que reflete na escola. É como se o fato de o menino ser chamado no intervalo de viadinho, macaco, picolé de piche não interferisse na aprendizagem dele na sala de aula, então não estou querendo dizer que as áreas de linguagem e matemática não fosse importante, mas a área de humanas também é importante e eu gostaria que isso ficasse claro nas formações. (PROFESSOR 3, ESCOLA B, grifo nosso)

Tal como já foi aqui apresentado anteriormente, isso pode indicar a reinterpretção das marcas gerencialistas contidas nessa política e o possível alcance de ações formativas que gerem uma educação com qualidade social. Os estudos de Cristiana de Campos Silva, Marilza J. R. Vaz (2016), Haroldo Borges (2016) e Valéria F. Dapper (2016), já citados anteriormente nesta tese, também apontam para uma perspectiva de ser essa formação continuada uma possibilidade de constituição e fortalecimento do trabalho docente com vistas a autonomia docente.

Em um outro questionamento sobre a relação da formação continuada com a profissão docente, algumas das respostas dos docentes demonstram a consonância com pesquisas e estudos de Day (2001), Nóvoa (2009) e Imbernón (2010) defensores da formação continuada de professores que ocorre no interior da escola por ela ser

fundamental para o fortalecimento e a constituição da identidade e trabalho docente: “[...] a formação contribui bastante no amadurecimento com reflexões sobre a profissão docente [...]”. (PROFESSOR 2, ESCOLA A); “[...] a nossa formação não acaba quando colamos grau na faculdade, nós fazemos a formação contínua tanto para melhorar os nossos rendimentos [...], quanto na escola para nos atualizarmos, buscar referenciais para superar as dificuldades[...]” (PROFESSOR 4, ESCOLA B) e “[...] ela é importante do ponto de vista de que adquirimos o direito de estudar[...]”. (PROFESSOR 1, ESCOLA B). Reiteramos que para ocorrer mudanças na educação, é fundamental a participação dos docentes, sendo que a formação é um dos caminhos a serem trilhados para o envolvimento do professor nessas mudanças que podem alcançar a educação de qualidade social.

Questionamos também aos professores: como você avalia a formação continuada de professores na escola concebida pela SEDUC/MT? As respostas obtidas indicam que a compreensão de que o controle e a regulação existem, mas a possibilidade de ressignificação da formação fica evidente. A resposta a seguir destaca o controle docente via formação continuada:

Para mim, desde que comecei, porque é exigência, a formação continuada de professores, ela é um modo de pressionar, existe a formação continuada, mas atrás dela existe um monte de exigência, de regras, ela pra mim é isso, a formação continuada que forma e não forma ao mesmo tempo, é uma forma de controle porque ela está separada do pedagógico da sala de aula, não o pedagógico da sala de aula, porque o pedagógico está em tudo[...]. (PROFESSOR 3, ESCOLA A).

Já essa outra resposta, indica uma perspectiva de ressignificação dessa política:

Penso que a Seduc/MT poderia instituir em cada escola um professor formador para que conduzisse a formação docente seria muito mais interessante do que terceirizar, pois aqueles que não tem conhecimento da realidade da escola não consegue atender aos interesses formativos dos docentes da escola [...]. É preciso que a formação seja produzida no chão da escola, de acordo com a realidade dela, considerando os problemas existentes. (PROFESSOR 4, ESCOLA B).

[...]Então a ideia de formação é baseada em responder questionários, produzir números para dizer que está tudo bem na escola, a elevar os índices das avaliações, agora como eu vou pensar em melhorar só em alfabetização, linguagens e matemática para resolver os problemas dos alunos e discutir questões sociais, raciais não vem ao caso, como se o fato do aluno não estar aprendendo não passasse por questões sociais, tais como gênero, raciais

que ele enfrenta na sua comunidade e que reflete na escola. (PROFESSOR 6, ESCOLA A).

As demais falas nos permitem entender que os docentes possuem a compreensão de que a política de formação continuada de professores da rede pública estadual é empreendida pelos gestores da SEDUC/MT no sentido de atender a elevação dos índices educacionais das avaliações internas e externas e que a mesma tende a não contribuir para a constituição da identidade e o trabalho docente:

Muitos formadores querem encaminhar a formação com base numa realidade que não é a da nossa escola e não consegue contribuir para solucionar as problemáticas que envolve nossa comunidade escolar. Além disso, a formação está pautada na busca pela melhoria dos índices, tudo é voltado para isso, penso que isto não contribui para fortalecer a formação continuada. Isto está levando ao descrédito da formação pois o objetivo principal deveria ser o aprendizado do aluno e não focar em melhorar os índices. (PROFESSOR 3, ESCOLA B).

Péssima, porque não atende as nossas necessidades, vem os números e cobram que modifiquemos esses números, mas eles não explicam como vamos mudar esses números, sendo que o que temos é as salas lotadas e o quadro branco com o canetão, e aí, como vamos fazer isso com esse material? [...], mas quando eles querem algo que lhes interessem, eles estão aí, mas quando necessitamos, somos ignorados. Não pode ser só o coordenador o responsável pela formação, é preciso que o CEFAPRO e a Seduc/MT participem mais e assumam mais responsabilidade! Quando aparecem é para dizer que não estamos fazendo direito, no entanto não nos dão amparo para melhorar, só cobranças, muitos deles, faz anos que não pisam numa sala de aula. (PROFESSOR 4, ESCOLA A).

O trabalho pedagógico é direcionado a uma política de resultados, na qual, as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignoradas ou estão submetidas a problemas de empenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade na educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social se reduz a uma média estatística.

No processo de formação continuada de professores no interior da escola, o papel que o coordenador assume, de coordenar os grupos de estudos, pode se encaminhar para um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, que desenvolverá ações no sentido de criar espaços de formação, inovação e pesquisa, com o propósito de auxiliar na análise dos obstáculos, individuais e coletivos, encontrados pelos docentes na formação continuada de professores. Pois, enquanto

os docentes se encontrarem em meio a situações problemáticas, as possíveis melhorias na prática educacional não se concretizarão.

Sob essa perspectiva, a figura do coordenador pedagógico ganha destaque, pois na maioria das políticas de formação continuada de docentes nas escolas, inclusive na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, ele é um dos fomentadores da formação na escola. Com base nesses pressupostos, realizou-se entrevistas com 04 (quatro) coordenadores das escolas em estudo, eram dois coordenadores em cada escola, com o objetivo de ouvi-los sobre a formação continuada. São professores e professoras efetivos da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso, com mais de 04 (quatro) anos de experiência no cargo e mais de 10 (dez) anos de profissão docente.

Um dos questionamentos direcionado aos coordenadores se referia a: o que você considera relevante de ser vivenciado pelos professores nos processos de formação continuada na escola? As respostas se direcionam no sentido de que essa formação contribui para a constituição da identidade e trabalho docente:

Os temas estudados ele tem a sua relevância para o trabalho do professor na nossa unidade escolar[...]os temas que vem ajudar não só o professor na parte teórica para melhorar o seu conhecimento, mas também temas que vão ajudar o aluno a ter uma aprendizagem melhor na escola [...]. (COORDENADOR 1, ESCOLA A).

As discussões em grupo, essa troca de experiências[...]sequência didática que trabalham essas temáticas e ali socializa, há uma riqueza muito grande[...] (COORDENADOR 2, ESCOLA A).

A formação continuada é fundamental, ela é necessária, porque nós vivemos num mundo em constante transformação[...] e o momento de você estar na sala do educador, no PEFE, formação continuada, é o momento para você compartilhar, para que você possa experimentar inovação, para que você possa ver e ouvir aquele meu colega que está fazendo certo, ou ainda não encontrou uma solução adequada para aquele problema, e o que eu percebo é que a sala é um espaço onde os professores compartilham suas angústias, no espaço da formação, o professor sente que não está sozinho e também o momento para que a coordenação, possam rever os seus planejamentos e ajudar a resolver aquelas problemáticas que os professores em sala de aulas estão enfrentando de forma isolada e às vezes até com poucas ferramentas para resolver o problema[...]. (COORDENADOR 2, ESCOLA B).

[...] então o mais importante é aquilo que os professores trazem sala de aula para sala do educador, para o PEFE, para a formação continuada, que é para mim é o mais relevante porque é o cerne, mas que a gente tem no chão da escola. (COORDENADOR 1, ESCOLA B).

Estas respostas nos auxiliam na compreensão de que esses coordenadores entendem a importância da formação continuada de professores, pois consideram a necessidade formativa dos docentes e a importância desta formação ocorrer entre os pares, o que pode possibilitar efeitos positivos no fortalecimento do trabalho e da identidade docente como afirma os estudos de Nóvoa (2009), Imbernón (2010) e Day (2005).

Um outro questionamento para os coordenadores foi: as ações de formação continuada na escola favorecem o desenvolvimento profissional docente? Explique como isto ocorre. As respostas nos indicam que:

Com certeza que favorecem, mas é porque eu posso dizer quando a gente compartilha as questões vivenciadas em sala de aula há sempre um professor ou outro que diz: eu vou tentar então dessa maneira e outro diz: deu certo, funcionou. Então é isso aí que eu considero que auxilia no desenvolvimento do professor. (COORDENADOR 1, ESCOLA B).

Então eu acho que sim, que a formação continuada ela favorece a formação profissional nesse sentido. Porque são temáticas relevantes, necessárias de ser discutidas na escola e que o professor nesse momento ele pode considerar, conhecer, reforçar aquilo que ele talvez não conhecia melhor sobre o tema, aí aqui fala como isso ocorre seria com alguns exemplos, vamos dizer assim, eu acredito que o ponto forte da formação continuada sejam as reflexões coletivas sobre as temáticas e quando eu falo na culminância que a é culminância é momento impar na ação mesmo desenvolvida, [...]. (COORDENADOR 2, ESCOLA A).

Então eu acho que essas ações elas são sempre pertinentes ao professor e sempre vem a acrescentar, por mais que sejam assunto que a gente já estudou na graduação que a gente já tem alguma leitura, sempre traz alguma coisa, então isso enriquece o trabalho docente. (COORDENADOR 1, ESCOLA A).

A análise das falas dos coordenadores das escolas nos possibilita afirmar que a formação continuada de professores contribui para a compreensão de que o encontro sistemático entre os docentes fomenta o diálogo docente em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das ações para juntos encontrarem caminhos que auxiliem na melhoria da educação. E neste contexto a ação da coordenação da escola assume papel muito importante no processo de condução da formação continuada na escola.

A fala de um dos coordenadores se distingue das demais:

Então, para mim a formação ela devia acontecer de uma forma diferente [...] eu vejo que as especializações, em nível de lato sensu ou strictu sensu, deveria ser uma prática rotineira dos professores, deveríamos estarmos

levando os problemas que temos no dia a dia da escola para estarem sendo pensado, abordados e discutidos nas academias. E percebo que as vezes há uma interrogação muito grande entre aquilo que de fato a faculdade pretende formar: ela vai formar o professor ou vai formar o pesquisador? Na realidade a gente percebe que aquilo que nós aprendemos nas academias está um pouco distante da prática do chão da escola, então essa volta para academia para mim deveria ser algo natural. Acho importante a maneira como ela vem sendo trabalhada enquanto momento de reflexão, mas para mim o momento de formação ele deveria ser ministrado pelas academias, deveria haver uma interação entre escola e academia [...]. Então existe a necessidade de a universidade visitar a escola, assim como há necessidade da escola visitar universidade e isso para mim iria fazer diferenças mais significativas do que o PEFE faz, não que não seja importante, mas para mim seria um aprofundamento das discussões, de forma acadêmica, científica, um eterno testar avaliar e rever algumas proposições e, a partir de então você aprimorar aquilo que estava se fazendo [...]. (COORDENADOR 2, ESCOLA B).

Essa defesa, de que a formação continuada deveria estar atrelada a uma interação entre escolas e universidades, já foi feita anteriormente em fala de docentes e corrobora com os estudos de autores como Day (2005), Nóvoa (2009), Imbernón (2010), dentre outros estudiosos do assunto. Também é identificado a necessidade da autonomia docente como caminho para a construção da identidade e trabalho docente. Além disso, já afirmamos, nesta tese, que existe a necessidade de aproximar a formação continuada de docentes que ocorre na escola com as instituições de formação superior, isso em muito contribuiria para a obtenção de maiores avanços no processo de constituição e fortalecimento dos profissionais docentes.

Um outro questionamento aos coordenadores foi: como você avalia o envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada na escola? As respostas a este questionamento foram:

Acho que esse ano foi o ano que a gente se envolveu realmente, que nós os professores conseguimos nos envolvermos com as temáticas de uma forma bem significativa, porque eu falei para você no começo a gente buscou essas temáticas, esses temas de formação porque a gente tem muito problema de enfrentamento com os nossos alunos em relação a esses temas que envolve a questão racial, preconceito, do respeito entre si, o bullying, e os índices também apontam uma deficiência na questão da leitura e na interpretação, as provas externas, nossos índices é muito baixo, nesses itens de proficiência, então assim eu achei, eles se envolverão porque fazia parte do dia a dia deles mesmo. (COORDENADOR 1, ESCOLA A).

Então é riquíssima a troca de experiência, os professores participavam muito, principalmente quando a temática é polêmica, nesse sentido mesmo, como era palestras, aí houve um momento de discussões, não era assim, nós falando para o grupo, nós professores, nós coordenadoras, era gente de fora, eu não sei porque, eu ainda acredito nisso, mas tem uma credibilidade quando a pessoa tem um estudo específico na temática, com certeza, não é só que você leu um texto diferente sobre a temática, a pessoa estudou um

tempo, então ela trouxe para a discussão coisas que a gente não imaginava assim que pudesse contribuir[...]. (COORDENADOR 2, ESCOLA A).

Eu avalio como muito positivo, eu acho que quando a gente levanta o problema, levanta a questão, o professor se envolve sim, ele tem esse desdobramento de tentar resolver a questão, ele vai atrás, ele questiona, traz experiência, então assim o envolvimento é muito bom. (COORDENADOR 1, ESCOLA B).

As respostas ao questionamento deixam claro o envolvimento dos docentes com a formação continuada que ocorre no interior da escola, demonstra que a ação docente é influenciada pela formação e que a mesma interfere no processo de constituição da identidade e do trabalho docente, algo já verificado nos documentos e falas dos docentes.

Uma das respostas a esse questionamento aos coordenadores, destaca algo diferenciado sobre a identidade e o trabalho e que requer um outro estudo mais aprofundado sobre os rumos da profissão docente:

Formação é um desafio e é um desafio por que nós procuramos trabalhar para que todos se envolvam e sejam responsáveis pela formação de forma coletiva. Então nós distribuimos temas e os colegas vão estudar e depois eles vão compartilhar aquilo de forma que haja o maior envolvimento de todos os colegas ou pelo menos da maioria e o que que a gente percebe de um modo geral, isso que eu quero destacar é algo que eu vejo a nível geral, não é só no nosso município e na nossa escola, mas pelas falta de estímulo das políticas públicas voltadas para a valorização profissional, o que é que a gente tem percebido: a educação tem recebido cada vez mais pessoas que não tiveram ou não tem nenhuma possibilidade de se destacar em outras carreiras, as melhores cabeças infelizmente acabam, por questão de sobrevivência, tendo que buscar outras carreiras e na educação, o que a gente percebe é que nós estamos recebendo cada vez mais pessoas menos comprometidos de fato com a tarefa de educador, ou seja, aquele amor maravilhoso que educador tem que ter pelo seu ofício, a gente percebe que ele está desaparecendo dia após dia, eu tenho visto cada vez mais profissionais que estão chegando sem necessariamente ter construído uma identidade de que é ser professor, do que é ser educador, e é isso quando nós tínhamos por exemplo o magistério, o que acontecia: ele já experimentavam a função ser professor em sala de aula, então quando eles iam para uma graduação ou qualquer coisa assim, eles já iam sabendo aquilo que mais ou menos aquilo que iam encontrar numa sala de aula, hoje muitas universidades com uma formação na EAD não proporcionam ao futuro professor possível contato efetivo com o seu objeto de trabalho, a gente percebe que alguns colegas chegam meio perdidos ainda sem saber efetivamente o que é ser professor. Qual que é o papel do professor, qual a sua tarefa efetiva, não é só apenas dominar o conhecimento, mas você precisa ter uma predisposição para exercer outras funções que não vem no pacote. Então o envolvimento acaba não ocorrendo [...]. (COORDENADOR 2, ESCOLA B).

Observa-se que essa fala chama a atenção para o fato da desvalorização do trabalho docente e para a ação do neoliberalismo nas políticas educacionais, especificamente nas políticas de formação docente em vigência no Brasil atualmente. As consequências da ação neoliberal na educação são nocivas ao trabalho e a identidade docente e conseqüentemente ao desenvolvimento educacional do Brasil. Visualiza-se um processo de desprofissionalização da profissão docente, algo já discutido por alguns estudiosos do assunto como Hypolito (2004). Mas essa resposta também oferece elementos que tende a contribuir para que o trabalho docente possa contribuir para ações educacionais que privilegie a melhoria da qualidade social da educação: “Formação é um desafio e é um desafio por que nós procuramos trabalhar para que todos se envolvam e sejam responsáveis pela formação de forma coletiva[...]” (COORDENADOR 2, ESCOLA B).

Nesse processo de inserção da influência neoliberal no interior das escolas, “o começo das mudanças ocorre quando as direções se comprometem com o novo modelo de gestão e, gradativamente, sensibilizam os demais agentes da escola.” (VIEIRA, 2004, p. 102). Nesse sentido, a preocupação é que “o papel das lideranças é central para o convencimento dos agentes escolares sobre o compromisso das direções com a melhoria contínua da qualidade do ensino.” (VIEIRA, 2004, p. 102). E de acordo com Day, “o sucesso, qualidade e a satisfação daquilo que se passa nas escolas dependem, acima de tudo, dos diretores das escolas e do corpo docente.” (2001, p.318). Dessa forma, é essencial a ação do diretor se direcionar para a construção, junto com demais atores escolares, de uma cultura escolar fundamentada na qualidade social da educação. Nesse sentido, entendemos como fundamental a participação do diretor e dos demais membros da equipe gestora, na formação continuada de professores que ocorre no interior das escolas. Com base nestes pressupostos faremos a análise das entrevistas dos diretores das escolas pesquisadas quanto a política de formação continuada de professores da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Um dos questionamentos direcionados aos diretores era o seguinte: como você avalia a formação continuada de professores realizado por meio do pró escolas, formação na escola?

Eu avalio a formação como altamente positiva, até porque eu acredito sim, nós professores só vamos melhorar o nosso trabalho se estudarmos, professor precisa de formação, só cresce enquanto profissional e só vai dar

um resultado de um trabalho melhor se ele ter formação, então a formação continuada é muito boa, o formato como ela tá sendo desenvolvida, o material de apoio também eu acho proveitoso, é positiva a formação. (DIRETOR, ESCOLA 2).

Olha eu acho que teve um avanço bem grande, aí eu percebo que há um envolvimento maior hoje na formação continuada do que antes, antes os professores criticavam muito, não gostava muito de participar e hoje praticamente a participação é de 100%. (DIRETOR, ESCOLA1).

As respostas se direcionam para uma perspectiva de que a formação continuada no interior da escola como uma necessidade da docência e que a mesma contribui para possíveis melhorias no processo de ensino aprendizagem, algo já encontrado nas falas de professores e coordenadores, bem como nos documentos analisados anteriormente.

Em outro questionamento aos diretores, as ações de formação continuada na escola favorecem o desenvolvimento profissional docente? Explique como isso ocorre com exemplos:

[...] nós só vamos crescer profissionalmente com formação, essa formação pode ser individual, através de leitura, coletiva, como acontece no PEFE, depende a minha participação através de leituras através de compartilhamento de conhecimento, mas a gente precisa dessa formação, precisa estudar, senão a gente acaba não tendo esse crescimento profissional. (DIRETOR, ESCOLA 2).

Então sim, acontece justamente assim porque eles trazem essas temáticas né para estudo já de acordo[...]foi ao encontro dos interesses de todos [...] (DIRETOR, ESCOLA1).

Essas falas nos indicam que a formação continuada que ocorre na escola contribui para o desenvolvimento profissional docente, constatação já encontrada nas vozes dos docentes, coordenadores, documentos analisados e pesquisas anteriores sobre essa formação.

Respostas dos diretores quando questionados sobre: como você avalia envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada na escola?

É como eu disse, tem que ter motivação. Se não tiver motivação para você vir toda semana estudar três, quatro horas, fica difícil, tem que ter motivação para ter um resultado positivo, é claro que quando a gente trabalha com um grupo de professores, isso aí em qualquer profissão, não só da educação, mas em qualquer grupo de estudo que você trabalha com várias pessoas, vai ter as pessoas mais comprometidas e vai ter aquelas menos comprometidas, vão ter as só envolvidas e no grupo de professor também não é diferente, você vai ter vai professor que vai engajar mais nos estudos

e conseqüentemente o resultado vai ser melhor, e outros não vão se comprometer tanto e o resultado não seja o esperado, mas em regra geral todos tem uma boa participação aqui na escola. (DIRETOR, ESCOLA 2).

Então, acho que melhorou bastante, eu acho que eles estão vendo essa necessidade do estudo, a prática é outra, não! Mas a prática ela tá embasada, na teoria, nos teóricos, tem fundamento. Eu acho que o comprometimento deles também mudou bastante, tanto é que são raros os que faltam, não sei se é a questão da pontuação, mas você vê assim hoje a gente tem essa abertura está escolhendo as temáticas perante os anseios do grupo de acordo com o diagnóstico, depois então assim eu acho que por isso eles ficam mais interessados no que acontece. (DIRETOR, ESCOLA 1)

As falas dos diretores evidenciam a importância de que os temas a serem estudados na formação docente no interior da escola estejam relacionados aos interesses e necessidades formativas dos docentes para que ocorra maior participação e envolvimento dos mesmos nas ações formativas. Isto já foi evidenciado nesta pesquisa nas análises dos textos, dos contextos e da prática da política de formação continuada em estudo.

Destacamos novamente que a formação continuada de docentes tende a colaborar de forma definitiva na constituição da identidade e do trabalho docente, isto porque auxilia na aquisição do conhecimento específico de um campo de saber, em vivências, experiências coletivas, resultando em uma atualização continuada, contribuindo no processo de fabricação da docência. A formação continuada de professores in lócus contribui com a profissionalização docente por meio de um processo inacabado e permanente de elaboração e reelaboração mediante uma formação contínua que focalize a prática docente, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades, com vistas a construção de ações que podem promover mudanças no processo de ensino aprendizagem. E nesta perspectiva, entendemos que a defesa de Ball de que a Educação é uma arena de lutas políticas em que a contestação de uma política no nível micro ou macro pode redefinir o curso das políticas no futuro.

Em alguns pontos deste estudo já afirmamos que a política educacional pesquisada apresenta hibridização de ações que indicam contribuições para o profissionalismo docente, mas também indicativos de influências de cunho neoliberal, na seção a seguir discutiremos sobre este aspecto nas entrevistas dos sujeitos que compõe a política em estudo.

### **4.3 Gerencialismo e sua influência nas narrativas dos sujeitos da política de formação continuada de professores da Rede Pública Estadual de Ensino de Mato Grosso**

Na compreensão de Ball (2006) políticas não são apenas textos, mas também discurso. É por meio da compreensão de políticas como discurso que se entende como elas interferem nas subjetividades docentes. Sob essa perspectiva, precisamos compreender políticas como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam [...]. Discursos não são sobre objetos; não identificam objetos, os constituem e na prática de os constituir ocultam sua própria invenção.” (FOUCAULT, 1986, p.49).

O neoliberalismo, em seu discurso, apregoava a redução do estado com o objetivo de possibilitar o desenvolvimento de um mercado sem restrições, porém a configuração do estado tem se apresentado como um aliado do mercado, com o intuito de definir as condições adequadas para a operacionalização do mercado. Isto resulta em um quadro em que o estado age na construção de desenvolvimento de técnicas de auditoria, prestação de contas e gestão, gerando um controle sobre os objetivos finais de liberdade, escolha, soberania do consumidor, competição e iniciativa individual, bem como sobre o cumprimento e obediência.

Sob essa perspectiva, a ação do estado também possui implicações para o comportamento individual, pois como afirmamos anteriormente, fundamentados em estudos de Foucault, o estado busca estabelecer um sujeito que é empresário de si mesmo. Assim, as ações neoliberais, por meio do gerencialismo, tem sido empregue no setor público, inclusive na educação pública.

Ball afirma que “[...] a aplicação do modelo de mercado para as instituições do setor público engloba, requer e legitima uma variedade de mudanças que são estruturais e processuais, mas que também trazem à cena novos valores e novos tipos de relações sociais.” (BALL, 2006, p. 115). Ocorre a reconfiguração da relação entre o estado e o indivíduo, pois as forças do mercado são apresentadas como uma oferta a todos, onde todos os indivíduos possuem chances iguais para utilizar seu poder de escolha e controle como consumidor e aqueles que não utilizam suas oportunidades, pode culpar apenas a si mesmos. É nesse contexto que ocorre a inserção de políticas educacionais que tem como foco a identidade docente. A subjetividade docente passa a ser o alvo dos discursos políticos neoliberais com o propósito de modificar o modo

como os docentes pensam a si mesmos e o seu trabalho, o que significa ser professor, o que é ensinar. Temos assim, uma reconfiguração da educação que assume novas formas, como desempenho/performance e como mercadoria.

É com base nesta perspectiva que discorreremos a seguir ainda sobre as análises de entrevistas e rodas de conversa com os sujeitos envolvidos na política de formação continuada de professores em análise. Desse modo, apresentaremos as análises das falas dos docentes, coordenadores e diretores das escolas que fazem parte dessa pesquisa quando estas trazem elementos que podem se caracterizar como influências do gerencialismo advindo do neoliberalismo.

Respostas ao questionamento para os docentes sobre: o que representa para você ser docente, nos possibilita compreender que a subjetividade docente está permeada pela cultura performativa do gerencialismo:

Ser docente é uma profissão de ter a capacidade de transformar uma situação, seja uma situação pessoal, familiar ou de sociedade. [...] A nossa responsabilidade é formar os alunos críticos para enfrentar o mundo lá fora, essa realidade que nós vivemos, onde a concorrência é acirrada, que se ele não tiver na sociedade um tênis bom, ele é excluído, é um desafio diário, contínuo, que a gente enfrenta na sala de aula. Temos que compreender que a realidade deles é dura, e que temos que buscar caminhos para interagir com essa dureza e possibilitar a eles um meio de superar essa dureza da realidade que os rodeia. (PROFESSOR 3, ESCOLA B).

Para mim, ser professor é um dom, de querer ensinar, temos que pensar no ser profissional e não no ter. (PROFESSOR 5, ESCOLA A).

Essas falas se direcionam para o fato de que os professores não são apenas “[...] conduzidos e encorajados a pensar sobre si mesmos, melhoram sua produtividade, buscam a excelência e vivem uma existência de cálculo [...]”, tendo sua identidade reconfigurada como “[...] produtores/fornecedores e gestores educacionais.” (BALL, 2003, p. 217-218). Observa-se que as políticas educacionais pautadas no gerencialismo, como a política em estudo, procuram controlar e regular a identidade e o trabalho dos docentes, e estes assumem a responsabilidade pelos êxitos dos processos ensino aprendizagem como se não houvesse outros atores responsáveis também por este êxito.

Ao se questionar os docentes sobre suas definições de formação continuada, algumas respostas são marcadas por princípios formativos permeados pelo tecnicismo, algo que já registramos anteriormente:

Seria justamente discutir os problemas que a gente enfrenta na sala de aula e achasse uma solução em conjunta e resolvesse eles. (PROFESSOR 4, ESCOLA B).

[...]Formação continuada seria realmente nos termos acesso ao novo, porque educação, ciência, está sempre se atualizando, e a gente quando sai da faculdade ou sai da pós, a gente vai ficando desatualizado, então formação continuada deveria ser da gente trazer o novo e os professores compartilhem o que está acontecendo e esse novo tentar ser aplicado naquele local[...].” (PROFESSOR 5, ESCOLA A).

Observa-se que o discurso dos docentes se caracteriza por uma formação centrada nas competências, balizada nas competências direcionadas para o saber-fazer, em formas de atuação na busca da resolução de problemas no âmbito do ensino e da aprendizagem. Isso fica claro em um trecho da narrativa docente: “[...] a formação está pautada na busca pela melhoria dos índices, tudo é voltado para isso, penso que isto não contribui para fortalecer a formação continuada. (PROFESSOR 3, ESCOLA B). Esses discursos evidenciam aquilo que Hypolito afirma:

A lógica neoliberal e gerencialistas interpela os sujeitos, as escolas, os professores e professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É a performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente. (HYPOLITO, 2011, p. 59).

Destaca-se que esses preceitos de formação fundamentada em competências estão presentes nos documentos que orientam a construção dos projetos de formação continuada no interior da escola da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, encontramos referências destes também nos projetos construídos pelas escolas em estudos e em seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Essa perspectiva coaduna com os interesses dos organismos internacionais como a OCDE e a UNESCO que defendem uma formação docente pautada nos interesses do neoliberalismo. Estas definições de formação projetam o docente como um especialista na gestão da aprendizagem de seus alunos com base numa formação voltada para um docente prático reflexivo, configurando a docência como ato que vai além do ensinar, é necessário ser pesquisador do seu processo cotidiano de ensino,

com vistas a criar tecnologias pedagógicas e didáticas que tornem os currículos mais eficientes.

Em um outro questionamento sobre a relação da formação continuada com a profissão docente, respostas dos professores nos dão conta de que ocorre um certo cerceamento da possibilidade desta formação contribuir no fortalecimento do trabalho e identidade docente:

Eu tenho problema com a formação continuada. Eu a relaciono muito pouco com a minha profissão, me parece que a formação continuada é ela que quer se atrelar na minha profissão! Não ao contrário, eu relaciono essa formação continuada com minha profissão como um entrave, eu sei que ela está trazendo formação continuada, mas não continua..., eu vou, mas aí a gente briga, a gente tá se desentendendo, ao longo de muitos anos de carreira, a gente viu avançar, mas muito mais retrocesso. Atualmente, da forma como ela está posta, ela é cansativa, é estressante, não se põe interessante. (PROFESSOR 3, ESCOLA A).

O maior desafio da formação continuada é que ela não está atrelada a minha profissão docente, então o meu maior desafio é entender o que a formação continuada que temos tem a ver com o meu trabalho docente? Muitas vezes, se aprende mais na sala dos professores do que aqui na formação continuada. (PROFESSOR 1, ESCOLA A).

O que eles querem é índice, a SEDUC/MT quer nos capacitar para resolver os problemas imediatos, mas a formação não tem aplicabilidade na sala de aula.[...] Na verdade eu não vejo isso como formação, isso está servindo para esfregar na nossa cara que nós não merecemos nem o pouco salário que nós recebemos, pois eu só vejo lá que a SEDUC/MT informa, que não alcançou isso, não alcançou aquilo, mas ninguém informa que não alcançou tal meta porque a SEDUC/MT não forneceu o material necessário para a realização, pois as condições estruturais não possibilita o conforto, o calor é muito grande, não temos materiais didáticos pedagógicos essenciais, como uma internet que funcione adequadamente, por exemplo, temos apenas a lousa branca, daí quando vem os resultados dos índices, são ruins. Vejo só cobrança. (PROFESSOR 2, ESCOLA B).

[...] ela fornece muitas informações, muitas possibilidades, mas as vezes, essas informações te deixam perdido, sem saber o que é certo, se está errado, sempre ficam dúvidas, que não ajuda, atrapalha. [...]. (PROFESSOR 6, ESCOLA B).

Propostas que nem sempre vai ao encontro dos interesses dos docentes, isso desestimula os professores, que muitas vezes cochilam na carteira pois a formação não oferece aquilo que ele precisa e ainda tem o fato da formação ser muito bancária, muito conteúdo, não levanta nem para espichar o corpo. A última coisa que você queria no final de seu dia, era ler trinta, quarenta páginas de algo que não tem nada a ver com suas necessidades pedagógicas e profissionais, as quais não vão te levar a lugar nenhum [...]. (PROFESSOR 1, ESCOLA B).

Evidencia-se que a política de formação continuada em estudo enfrenta dificuldades para ser um elemento constitutivo do fortalecimento da identidade e trabalho dos docentes que dela fazem parte. O fato desta formação ter como base preceitos gerencialistas contribui para isso e isto é reforçado pelas condições materiais de realização dessa formação. A realização da observação dos grupos de estudos nas unidades escolares em estudos nos possibilitou constatar que a disponibilidade de recursos de apoio pedagógico, tecnológico, estrutural e financeiro são insuficientes para garantir a realização de uma formação continuada que desperte o interesse e participação efetiva dos docentes envolvidos com a mesma.

Mas destacamos também que esses discursos oferecem indícios claros da resistência praticada pelos docentes as interpelações gerencialistas impostas pela política em estudo, visualizamos a possibilidade de que as escolas sejam espaços privilegiados de reinterpretação das políticas educativas e que ações de resistência podem ser construídas e se ressignificar a política em estudo, algo que já demonstramos anteriormente.

Quando questionados sobre os desafios enfrentados pelos docentes para participar das ações de formação continuada desenvolvidas por sua escola, as falas nos dão conta de que:

O cansaço diário, pois trabalhamos nos três períodos e quando chegamos na formação estamos cansados, desmotivados. Acho que a motivação que conta, quando a gente vem motivado, pode ser em qualquer dia, ou horário. Ela não é produtiva, nós não podemos escolher temas que nos interessa, não vem formadores para nos auxiliar. (PROFESSOR 5, ESCOLA A).

A dupla jornada dos docentes, ter que trabalhar em mais de uma escola, e ainda assim, é necessário dispor de tempo em casa para realizar planejamento de atividades pedagógicas e também preencher diários pois as horas atividades não são suficientes, e assim terminamos com uma tripla jornada, isso significa que, muitas vezes, no horário da formação na escola, estamos muito cansados. (PROFESSOR 4, ESCOLA B).

Essas falas nos apontam para a necessidade de se considerar a precarização do trabalho docente e sua relação com a formação continuada de professores que ocorre no interior da escola. Devido ao fato de que as carreiras docentes estarem sendo submetidas aos critérios gerencialistas, identificamos o processo de intensificação e precarização do trabalho docente instalado nas carreiras docentes, algo discutido por estudos de Ball (2006). O resultado disso é refletido também na

participação dos docentes na formação continuada que ocorre na escola, tendo como consequência o distanciamento da profissionalização docente.

Questionou-se os coordenadores sobre: quais os desafios que são enfrentados pela escola para a organização da formação continuada na escola? As respostas a esse questionamento são:

O maior desafio é a questão do professor ter que trabalhar em duas ou mais escolas, eu não digo tanto a questão do professor ter duas redes [...] o caso é que tem professor que tem aula em duas escolas, às vezes naquele horário que a gente tem a sala do educador, então fica difícil você conseguir agrupá-los num horário só, tanto é que a gente tem dois encontros semanais por conta disso, e ainda assim tem professor aqui que não conseguiu fazer a sala do educador, então o maior desafio é esse, ter professor que tem que trabalhar em duas ou mais escola, tem professor que trabalha em três escola, aí fica complicado. (COORDENADOR 1, ESCOLA B).

Para mim o principal desafio é reunir os professores, até porque muitos professores não trabalham só numa rede, eu por exemplo trabalho em duas redes, outros por exemplo, trabalha só numa rede, mas dão aula em três escolas [...] um outro ponto que eu gostaria de destacar que quando inicia o ano letivo nem sempre nós estamos com todo o corpo profissional definido para trabalhar o ano letivo todo, quando chega a semana pedagógica por exemplo você não consegue fazer uma semana pedagógica como deveria, você não sabe com quem você vai trabalhar, as vezes você não está nem com todos os efetivos e os contratados ainda não foram definidos. E aí quando você vai traçar uma ação, você precisaria ouvir todos, precisaria construir a proposta de forma coletiva e nem sempre você tem todos os profissionais juntos, então são prejuízos que são irreparáveis ao longo do ano. (COORDENADOR 2, ESCOLA B).

Essas respostas vão ao encontro de algumas vezes de professores deste estudo e corroboram com a conclusão de estudos de Oliveira (2010) que aponta para a necessidade de valorização dos docentes. Entende-se que se não houver preocupação por parte dos gestores no sentido de promover avanços nas melhorias salariais e nas condições de trabalho da categoria docente, não haverá a obtenção de resultados positivos na busca por uma educação de qualidade.

Mas encontramos respostas apontando desafios diferentes:

Eu acho que o maior desafio muitas vezes é você focar no estudo dentro da sala, acho que muitas vezes a gente dispersa um pouco do assunto, principalmente no início da formação, por ser momento onde está todo o grupo reunido, muitas vezes a gente acaba no começo tirando o foco do estudo, a gente dá um recado, faz uma organização de uma outra coisa e aí a gente perde um pouquinho nesse sentido acho que esse é um desafio que a gente ainda tem que superar aqui na escola [...]. (COORDENADOR 1, ESCOLA A)

Um desafio aqui na nossa escola, seria o horário, nas terças-feiras todos no final do dia, são organizados nesse momento, [...] e acontece 4 horas por semana, eu acredito que o espaço, o ambiente e a estrutura do ambiente que não seja adequada talvez, é abafado o lugar, não pelo que é proposto, mas pelo material, a condição material, eu acredito. (COORDENADOR 2, ESCOLA A)

Essas falas nos remetem ao fato de que as condições de trabalho e de formação no interior da escola necessita de uma estrutura organizativa mais flexíveis e descentralizadas, baseado num modelo de formação questionador em que o docente assuma o protagonismo no planejamento, execução e avaliação da sua própria formação. Observa-se que as condições estruturais também são elementos que influenciam na realização da formação continuada na escola.

Nas entrevistas dos diretores também encontramos constatações referentes a essas respostas da coordenação quando questionados sobre as dificuldades para a realização da formação continuada na escola:

A dificuldade que nós temos ela é pertinente também as outras escolas porque a gente conversa com os colegas. Primeiro, o estudo é de três, quatro horas e você tem que manter a motivação, os professores tem que vir motivados, estudo tem que ter motivação, senão não tem rendimento e os professores que as vezes tem outros compromissos, como o período de provas, correções de avaliações, e às vezes até sem tempo disponível, mas tá caminhando bem. (DIRETOR, ESCOLA B).

A nossa estrutura compromete um pouco, mas compromete no sentido de qualidade, não é que não deixa de acontecer não, mas poderia ser melhor, poderia ser mais moderno os equipamentos, temos o multimídia, mas a televisão não reconhece, o som que não funciona direito. Acho que compromete um pouco, mas assim compromete talvez no sentido de qualidade, não tirou a leitura do material, não é que não deixa de acontecer, não, mas tem a televisão, temos o som também é horrível, então às vezes atrapalha porque às vezes pensa até de repente de um filme, alguma coisa assim relacionada com o estudo, mas não funciona, é péssimo e já se pensa em não passar. A sala tem um forro muito velho e tem um cheiro de mofo e aí o ar-condicionado tem dia que não dá conta, porque pega o sol da tarde inteira na sala e aí entra lá dentro 50, 60 pessoas, o ar não dá conta, então tem tudo isso. (DIRETOR, ESCOLA A).

Esses relatos nos direcionam para o fato de que as escolas se encontram em péssimas condições físicas, contribuindo para intensificar as precárias condições de trabalho docente, agravadas pelos problemas sociais vivenciados pelos docentes e alunos. Soma-se a esse quadro as novas tarefas, atividades e responsabilidade com a melhoria dos índices de ensino causados pelas interpelações de uma política de

formação de cunho gerencialistas direcionadas a sua identidade e ao trabalho docente, temos assim, um processo de reconfiguração da docência.

As análises dos documentos e das falas dos sujeitos envolvidos na escola com a política de formação continuada de docentes da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso nos possibilita compreender que seus princípios formativos possuem relação com discursos globais relacionados ao neoliberalismo e perspectivas de possibilidades no fortalecimento da identidade e trabalho docente, caracterizando-se por elementos híbridos que garantem o estudo entre os pares in lócus, e ao mesmo tempo contém influências de políticas gerencialistas que resultam na responsabilização docente o que enfraquece o trabalho e a identidade docente.

Por fim, reforçamos o fato de que os textos políticos são ressignificados no contexto da prática. As escolas, os sujeitos que nela trabalham não são determinados, existem diferentes abordagens e concepções disputando seus espaços, as escolas fazem políticas, pois todo texto político sofre alterações no contexto da prática, ele é reinterpretado, ganhando novos sentidos e significados.

## **Considerações Finais**

Esta tese teve como objetivo a análise da Política de Formação Continuada de Professores em escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso: implicações entre formação, identidade e trabalho docente. Essa política já se encontra em funcionamento desde 2003, desenvolve ações formativas junto aos docentes no interior das escolas. Entendemos que seus princípios formativos podem ser estratégias do gerencialismo no cumprimento dos anseios do neoliberalismo, instituindo o controle e a regulação da identidade e trabalho dos docentes, podendo conformar a atuação destes no sentido de produzir uma educação que atenda aos interesses do mercado.

No entanto, constatou-se que essa mesma política contém elementos que possibilitam a ressignificação da política por meio da produção, da reinterpretação da formação continuada dos docentes que ocorre no interior das unidades escolares, com o direcionamento da construção de estudos formativos continuados que gerem ações educativas que resultem na obtenção de uma educação com qualidade social. Essa perspectiva foi visualizada nos documentos produzidos pelas escolas em estudo e nas narrativas dos sujeitos que compõe o desenvolvimento desta formação nas escolas, comprovando que as escolas e seus profissionais fazem política e que os atores dessa política, no contexto da prática, trabalham criativamente na interpretação, tradução, criação e recriação dessa política, construindo ações de resistência ao avanço do neoliberalismo na educação. Isso se evidenciou na fala de docentes quando relata o estudo e a discussão de temas que se distanciam do foco de que as formações se direcionem para intervenções pedagógicas que elevem os índices educacionais estabelecido pela Seduc/MT, temas esses, que se direcionam para uma possível busca de justiça social.

Para se alcançar essa compreensão foram realizadas análises de documentos da SEDUC/MT que orientam as escolas na construção de seus projetos formativos para os encontros que se incluem nas horas atividades dos docentes dentro das escolas. Analisamos os Projetos de Formação e os Projetos Políticos Pedagógicos de duas escolas. Fizemos observações do funcionamento dos grupos de estudos,

realizamos rodas de conversa com os docentes e entrevistas com coordenadores e diretores das escolas pesquisadas.

A análise documental nos possibilitou compreender a política como texto e as influências do contexto macro e micro que estão contribuindo para a caracterização do neoliberalismo na construção dessa política de formação continuada de docentes da rede estadual de ensino público de Mato Grosso. O estudo documental dos Projetos Político-Pedagógico e Projetos de Formação das unidades escolares estudadas contribuiu para compreendermos o funcionamento do contexto da prática, indicando como o gerencialismo está inserido nas práticas escolares, se tornando uma tecnologia do neoliberalismo, como instrumento de controle e regulação da identidade e trabalho docente. Demonstrou também, como os sujeitos que compõe a escola mantém a perspectiva de uma formação continuada de docentes que busca a realização de ações formativas que resultem na realização de uma educação com qualidade social.

A realização da observação dos grupos de estudos dos docentes nas escolas, as entrevistas com os coordenadores e diretores e as rodas de conversas com docentes das duas escolas, contribuiu para a obtenção de dados empíricos desta pesquisa. As narrativas dos sujeitos envolvidos neste estudo nos direcionaram para a compreensão de que as marcas gerencialistas estão presentes na constituição da identidade e trabalho dos docentes. Mas possibilitou a compreensão de que existe, nesta política, a perspectiva de ressignificação da política no sentido de fortalecer a identidade e o trabalho docente. A evidência disto é constatado quando identificamos relatos em que a formação se desvincula da ideia de criar ações educativas voltadas tão somente para a melhoria dos índices educacionais, focando o desenvolvimento de estudos que privilegiem as discussões de gênero ou mesmo o racismo com o intuito de construir ações educativas que visem fomentar discussões desses temas junto aos alunos e comunidade escolar.

A análise da política de formação continuada de professores em estudo pode ser compreendida sob a ótica do ciclo de políticas no campo da formação docente e em estudos de inspiração foucaultianos. Com base nessa perspectiva destaca-se os conceitos do gerencialismo e da formação docente no interior da escola como caminhos para responder a problemática desta tese: como os princípios e concepções desta formação estão contribuindo para a constituição da identidade e trabalho docente em escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso?

Ao se realizar as análises das definições de formação presente na política em estudo, por meio dos documentos e falas dos sujeitos envolvidos com o desenvolvimento dessa política de formação continuada de docentes que ocorre nas escolas, percebeu-se que essas definições contém elementos gerencialistas que interpelam os professores a desenvolverem ações educativas que elevem os índices de proficiência nas avaliações internas e externas, desenvolverem práticas pedagógicas pautadas no tecnicismo, direcionamento para que os docentes assumam a responsabilização pelos resultados da melhoria ou não da qualidade educacional. Além do fato, da quase inexistência de ações formativas que visem o fortalecimento da identidade e trabalho docente. Esses aspectos resultam em mecanismos que interpelam à docência a se tornarem os únicos responsáveis por sua formação continuada e por produzirem melhoria na qualidade da educação por meio da elevação dos índices de proficiências das provas internas e externas e quando isso não ocorre, esses docentes tendem a se sentirem culpados pelo fracasso educacional de seus alunos.

Mas essa mesma análise nos possibilitou conferir a ambivalência dessa política no sentido de que se encontram lacunas dos diferentes documentos analisados e nas falas obtidas que nos indicam que a ressignificação dessa política pode resultar num processo formativo que gerem o protagonismo docente nesta formação com vistas ao fortalecimento da constituição da identidade e trabalho docente com a perspectiva de uma educação mais justa e igualitária.

Com a possibilidade de analisar a política de formação continuada de professores da rede estadual de ensino de Mato Grosso com resultado de uma ação do neoliberalismo, tendo o gerencialismo como tecnologia, o estudo foi conduzido do contexto mais amplo para o contexto mais específico a fim de compreender as formas de funcionamento desta política como estratégia de controle e regulação da identidade e trabalho docente. Isso foi possível devido as influências das agendas educacionais internacionais e o processo de produção das reformas políticas educacionais e avaliativas no cenário brasileiro, iniciada nos anos de 1990.

Para tal análise, primeiramente, se pesquisou o contexto contemporâneo de emergência do neoliberalismo em que se identificou a existência de diversas políticas de cunho gerencialistas inseridas na educação, inclusive na formação docente. O estudo desta tese entende o gerencialismo como tecnologia do neoliberalismo utilizado nas políticas educacionais para produzir e conduzir a conduta dos outros e

de si. O caminho para se alcançar o controle e a regulação das ações educativas é as interpelações das identidade e trabalho dos docentes, e a formação continuada é um dos meios que os governantes tem adotado para se alcançar este objetivo no intuito de que a educação funcione como produtora de cidadãos aptos ao mercado.

Na sequência da pesquisa compreendeu-se a Política de Formação Continuada de Professores da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso como sendo uma estratégia gerencialista com efeitos sobre a constituição da identidade e trabalho dos docentes, com o objetivo de que sua ação formativa atenda aos interesses neoliberais. Entende-se que isso provoca uma racionalidade técnica da ação docente, ocorre um processo em que os docentes são interpelados para serem responsáveis por fazer sua parte e ajudar o Mato Grosso a obter uma melhoria da qualidade da educação e como consequência a melhoria dos níveis de empregabilidade de seus alunos.

Ademais, evidencia-se, com a análise da política em estudo, uma perspectiva de ser os docentes os responsáveis por solucionar os problemas educacionais existentes nas escolas, ignorando que essa responsabilidade não é somente deles. Isso fica claro quando os documentos e as falas de docentes e equipes gestoras apontam que a melhoria dos índices das avaliações internas e externas dependem das ações educativas advindas das intervenções pedagógicas realizadas por intermédio de orientações formativas surgidas no interior da formação continuada que ocorre na escola.

Com este direcionamento, procuramos analisar como os princípios formativos presentes na formação continuada pesquisada poderia estar implicando na constituição da identidade e trabalho docente dos professores que fazem parte desta formação. Ao se observar as falas dos docentes, entende-se que suas identidades possuem marcas do gerencialismo, sendo que algumas de suas ações se pautam no tecnicismo e auto responsabilização pelos resultados dos processos educativos dos quais fazem parte. Identifica-se que o docente é conduzido no sentido de se sentir responsável por solucionar sozinho os problemas de ensino aprendizagem de seus alunos, ele é interpelado para agir na busca de formação que lhe possibilite desenvolver ações pedagógicas que elimine problemas que não são de ordem escolar, mas também, de ordem social, econômica e cultural. Temos assim, uma política de formação continuada em escolas da rede estadual pública de ensino de Mato Grosso que interpela os docentes a serem capazes de inovar e de aperfeiçoar

sua profissionalidade constantemente em busca de contribuir para a promoção de uma sociedade da aprendizagem como apregoa o neoliberalismo.

No entanto, esta política em estudo, também possui elementos que podem possibilitar que esta formação de professores contribua para que as escolas façam política na perspectiva de se construir uma educação com justiça social. Os documentos que compõem esta política de formação continuada de professores, apontam para o fato de que existe caminhos para que se possibilite que as formações que ocorrem nas escolas desenvolvam ações educativas que resultem em um currículo que atendam aos interesses de uma escola que busque instruir e ensinar algo que contribua para uma educação de qualidade social. Isso pode ser possível por meio da ressignificação das orientações da SEDUC/MT com vistas a favorecer formações que visem o fortalecimento da identidade e trabalho docente.

Essa mesma perspectiva foi encontrada nas falas dos sujeitos que estão envolvidos com essa política de formação que ocorre no interior das escolas. Encontramos nas narrativas deles, o desejo de que a formação se volte para o fortalecimento da identidade docente atrelada a auto formação. Distingue-se também a necessidade de que a teoria não se distancie da prática, considerando a realidade de cada escola e relacionando a formação docente na escola com a interação da academia. Um outro fator relevante destacado é a melhoria das condições de trabalho e valorização do trabalho docente como forma de combater a performatividade que permeia a carreira destes docentes e conseqüentemente maior tempo e dedicação à formação continuada de professores no interior da escola. Esses são fatores que podem ser caminhos para uma formação continuada que resultem em mudanças educativas que se distanciem dos objetivos neoliberais.

É neste contexto que afirmamos a necessidade de que o professor, em conjunto com a escola e a comunidade que a envolve, deve ter um papel mais ativo no planejamento, desenvolvimento, avaliação e reformulação de estratégias e programas educacionais, para que a escola possa de fato educar na vida e para a vida. Nesse sentido, desenvolver uma nova perspectiva na formação continuada de docentes, em que o mesmo não é um ser passivo, é necessário promover sua autonomia, abandonar o controle e a regulação da identidade e trabalho docente, não separar a formação continuada de docentes do contexto do trabalho. Destacamos que a educação continua a desempenhar um papel central na luta por poder, e isso significa que o docente é o alvo de disputas das políticas educacionais pelo seu

relevante papel nessa luta, dessa forma, à docência precisa fortalecer sua identidade e trabalho docente com vistas a desenvolver uma educação que favoreça a justiça social.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

ANDRÉ, M, E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil. In: CANDAU, V. M. (Org). **Ensinar e Aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001a.

\_\_\_\_\_. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática de professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001b. p. 55-69.

ARROYO, M. G. Cidadania Global, consumo e política educacional. In SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, 2001, a. P. 121-137.

\_\_\_\_\_. **Mestre, Educador, Trabalhador**: Organização do Trabalho e Profissionalização. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte, 1985.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Rio de Janeiro: Vozes, RJ, 2000.

\_\_\_\_\_. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? In: LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; PEREIRA, Marcelo Ricardo. **Conhecimento e inclusão social**: 40 anos de pesquisa em educação. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteira**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul. /dez. 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação Global S. A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Stephen J. Ball: Diálogo Sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. Realizada por Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan. /abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742005000300002&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 23 jun. 2013.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, Jul/Dez. 2006. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>.

\_\_\_\_\_. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: \_\_\_\_\_; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. What is policy?; texts, trajectories and toolboxes. In: \_\_\_\_\_. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buchingham: Open University, 1994. p. 14-27.

\_\_\_\_\_ et al. A constituição da subjetivação docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p.9-36, maio/ago. 2013. Disponível em: <<http://periódicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/5114/4098>>. Acesso em: 30 set. 2014.

\_\_\_\_\_; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa - PR: Ed. UEPG, 2016.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **A Pesquisa qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, H. **Práticas de Formação Continuada de Professores da Educação Básica em Mato Grosso**: o caso do projeto Sala do Educador em São Félix do Araguaia. Cáceres - MT: UNEMAT, 2016. 129 páginas.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.; BAIRÃO, R. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1.179, de 06 de maio de 2004. Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada dos Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07.05.2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.403**, de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEB, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997. Fixa diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13.10.1997.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30.01.2009.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12.08.1971.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23.12.1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10.01.2001.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17.07.2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07.08.2009.

CARLSON, D.; APPLE, M. Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos. In: **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CONAE. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação**: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 27.05.2010. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2013.

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

DAPPER, V. F. **O projeto Sala de Educador**: entre a indução das políticas de formação continuada e as demandas dos professores de História – Rondonópolis/MT (2009-2015). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2016. 261p.

DAY, Christofher. **Desenvolvimento Profissional de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formar Docentes**. Madrid, Espanha: Narcea, S.A. D. Ediciones, 2005.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o Direito**. Lisboa, Portugal: Vega, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

\_\_\_\_\_. A Governamentalidade. In: \_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 277-293.

\_\_\_\_\_. Em defesa da sociedade. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. Os anormais. In: \_\_\_\_\_. **Resumo dos Cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p.59-67.

\_\_\_\_\_. **Segurança, Território, População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. Reformas curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 19, nº 01, jan./abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Textos e contextos na reforma das licenciaturas: o caso da UFPEL. **Educação & Realidade**, UFRGS, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 229-252, 2010.

\_\_\_\_\_; HYPOLITO, Á. M; VIEIRA, J. S. As Identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, nº 31, p. 45-56, 2005.

GATTI, Bernardete A. Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p 191-204, 2003.

\_\_\_\_\_. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GENTIL, H. S. Identidades de professores e redes de significações – configurações que constituem o “nós, professores”. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 23, p. 175-188, dez. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa em ciências sociais**: um tratamento conceitual. São Paulo: Atual, 1999.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GÓMEZ, A. I. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Don Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid, Espanha: Ediciones Morata, 1998.

GONDIM, Sônia Maria. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**, USP, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 2002.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao Professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Studying Curriculum**: cases and methods. Buckingham, GB: Open University Press, 1994. 152 p.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. São Paulo: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

HYPOLITO, A. M. Gestão do Trabalho Docente e Qualidade da Educação. **Cadernos da Anpae**, Goiânia, n. 04, 2007.

\_\_\_\_\_. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. Vol. 21, n. 38, out/dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Teachers' Work and professionalization: the promised or dream denied. **Journal for Critical Education Policy Studies**, v. 2, n. 2, 2004.

\_\_\_\_\_. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero**. Campinas-SP: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Trabalho Docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). **Desmitificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1999. p. 81-100.

\_\_\_\_\_; VIEIRA, J. S.; LEITE, M. C. Currículo, Gestão e Trabalho Docente. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, agosto de 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAWN, M. Os Professores e a Fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 117-130, Jul./Dez. 2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 15 jun. 2013.

LINSTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación de profesores y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid, Espanha: Morata, 1997.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 1986. 99 p.

\_\_\_\_\_; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez. 2004.

LYOTARD, J. F. **The postmodern condition**: a report on knowledge. Manchester, GB: Manchester University Press, 1984. (Vol. 10).

MAINARDES, J. A Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 46-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

MARCELO GARCIA, Carlos. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo – Revista das Ciências da Educação**, Lisboa, Portugal, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MATO GROSSO. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei Complementar nº 50**, de 1º de outubro de 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC/MT, 1998.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa do Estado. **Lei nº 8.405**, de 27 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso – CEFAPROS/MT e dá outras providências. Cuiabá: Diário Oficial, 2005.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE – MT**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Decreto nº 2.007**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação de Professores. Cuiabá: SEDUC/MT, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientações curriculares - concepções para a educação básica**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientativo Pedagógico/2017**, Cuiabá, 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Orientativo Pedagógico/2018**, Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Parecer Orientativo nº 02**, referente ao desenvolvimento do Projeto Sala de Professor para o ano de 2009. Cuiabá: SEDUC/MT, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/MT, 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Parecer Orientativo do Projeto Sala de Educador para o ano de 2014**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/MT, 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Parecer orientativo do Projeto Sala de Educador para o ano de 2015**: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá: SEDUC/MT, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Portaria nº 048**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC/MT, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Portaria nº 161/2016/GS**. 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. Cuiabá: SEDUC/MT, 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Programa de formação continuada Sala de professor**. Cuiabá. 2003.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Gestão. Conselho Gestor do Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas. **Resolução CGPPP nº 3**, de 02 de maio de 2016. Autoriza a elaboração e apresentação dos estudos técnicos e da modelagem do Projeto PPP Gestão Escolar – PMI 001/2016/SEDUC. Cuiabá: DOEMT, 12.05.2016

MOREIRA, A. F. B. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias**, UERJ, Rio de Janeiro, v. 13, nº 27, p. 27-47, jan./abr. 2012.

NASCIMENTO, Cláudio O. C. Formação Continuada de Professores. Uma reflexão sobre campo, políticas e tendências. **Educação & Linguagem**, São Paulo, n. 16, p. 189-209, Jul./Dez. 2007.

NEWMAN, J. CLARKE, J. Gerencialismo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>.

NOGUEIRA, Genialda Soares. **Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso – 199502005**. 2007. 147 p. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia. 1997.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

\_\_\_\_\_. O passado e o presente dos professores. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista realizada na TVE Brasil. Em 13 de setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa, Portugal: Realgráfica Ltda., 2009.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vida de Professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PERONI, V. M. V. **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. (Org.), **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica: poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RIZVI, F.; LINGARD, B. **Globalizing education policy**. London, GB: Routledge, 2010.

RODRIGUES, S. F. P. Autonomia e prescrição – formação contínua de professores em Mato Grosso. **Intermeio**: revista do Programa de Pós-Graduação, UFMS, Campo Grande, MS, v. 13, n. 26, p. 11-23, jul./dez. 2007.

ROSE, Nikolas. Governando a Alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **La Formacion de profesionales reflexivos**. Madrid, Espanha: Paidós, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed. 2001.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. Networks in action: new actors and practices in education policy in Brazil. **Journal of Education Policy**, London, UK, v. 29, p. 323-348, 2014.

\_\_\_\_\_; MORAES, Maria Célia de Moraes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Cristiana de Campos. **Formação Continuada: “o Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres, 2014. 133 f.

SILVA, Edna Coimbra da. **Política de Formação Continuada de Professores em Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Sorriso-MT: Implicações entre Formação e Trabalho Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação - IE, Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, 2015. 136 f.

SILVA, Maria Eloísa da. **Redes de Influência na Política Educacional do Estado de Mato Grosso**. Tese (Doutorado em Educação em andamento) - Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, 2018.

SILVA, R. O. **Políticas de formação continuada do professor formador em um centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação - IE, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012. 136 f.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. E.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Mauricio de. Gerencialismo e performatividade: o único caminho para a escola pública de qualidade? **Revista Eletrônica da Educação**, [on line], v. 11, n. 2, p. 604-614, jun./ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991965>>.

SOUZA, I. **Avaliação da Formação Continuada de Professores: Programa Sala de Educador (MT-Brasil)**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2013. 284 p.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid, Espanha: Morata, 1987.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes, Petrópolis – RJ, 2002.

\_\_\_\_\_. Apresentação. **Revista Educação e Sociedade**, Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: CEDES, nº 74, Ano XXII, p.11-26, abr. 2001.

UNESCO. MEC. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Ed. Cortez, 1998.

VAZ, Marilza, J. R. **Projeto Sala de Educador em uma escola de Pontes e Lacerda: Política de Formação Continuada em Mato Grosso**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Cáceres, 2016. 140 p.

VIEIRA, J. S. Política Educacional, Currículo e Controle Disciplinar (implicações sobre o trabalho docente e a identidade do professorado). **Currículo sem Fronteiras**, [online], v. 2, n. 2, p.111-136, Jul./Dez. 2002. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/jarbas.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade**. Pelotas: Seiva, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998.

\_\_\_\_\_. **Formação Reflexiva de Professores**. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.

## **Apêndices**

## **Apêndice 1: Possível roteiro para as entrevistas e grupos de discussões**

### **Questionamentos aos docentes:**

- 1) Como você define a formação continuada de professores?
- 2) Como você entende que deveria ser a formação continuada de professores?
- 3) Que aspectos você considera como definidores da identidade docente?
- 4) O que representa para você ser docente?
- 5) Como você relaciona a formação continuada com sua profissão?
- 6) Que desafios você enfrenta para participar das ações de Formação Continuada desenvolvidas na sua escola?
- 7) Como você avalia a formação docente na escola concebida pela SEDUC/MT?

### **Questionamentos ao Coordenador Pedagógico:**

- 1) Como você entende que deveria ser a formação continuada de professores?
- 2) O que você considera relevante de ser vivenciado pelos professores nos processos de formação continuada?
- 3) As ações de formação continuada na escola favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes? Explique como isto ocorre.
- 4) Quais os desafios que são enfrentados pela escola para a organização da formação continuada na escola?
- 5) Como você avalia o envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada?

### **Questionamentos ao Diretor da Escola:**

- 1) Como você entende que deveria ser a formação continuada de professores?
- 2) Existem dificuldades para a realização da formação continuada de professores na escola em que você trabalha?
- 3) Como você avalia a formação continuada de professores realizada por meio do Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE)?
- 4) Como você avalia o envolvimento dos docentes nas ações de formação continuada na escola?
- 5) As ações de formação continuada na escola favorecem o desenvolvimento profissional dos docentes? Explique como isto ocorre.