

Autonomia e prescrição - formação contínua de professores em Mato Grosso

Autonomy and prescription - permanent training of teachers in Mato Grosso - Brazil

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

é Doutora em Educação e Professora da Universidade Federal de Mato Grosso/ Campus Universitário de Rondonópolis. silviapr@terra.com.br

Neste artigo são apresentados alguns dados de uma pesquisa sobre a trajetória das práticas de formação contínua¹ de um grupo de professores da rede estadual em Rondonópolis-MT, desenvolvida durante o doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Estudar o processo de formação desencadeado pelos professores em Rondonópolis, sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua articulação com processos globais abrangentes implicou a necessidade de realizar uma abordagem que possibilitasse analisar as particularidades da escola e o contexto em que desenvolveu suas práticas, buscando escapar ao que Nóvoa critica como “vaivém tradicional entre uma percepção micro e um olhar macro” (1999, p. 15). Nesta perspectiva, a meso-abordagem foi a alternativa de compreensão e de intervenção que, como argumenta o referido autor, procura preencher certas lacunas das investigações precedentes ao focar “a realidade educativa que valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares”. (NÓVOA, 1999, p. 20)

¹ Utiliza-se aqui a conceituação de trajetória formativa dos professores elaborada por Carlos Marcelo: a relação entre as demandas das diferentes etapas pelas quais passam os docentes e as ofertas formativas adequadas a essas necessidades. (1998, p. 64-65)

A investigação pela entrada da cultura escolar² foi a chave teórica que possibilitou acessar e compreender conceitos como prática, “autonomia, *ethos*, identidade, imagem, valores partilhados, adesão, coesão, projecto” (NÓVOA, 1999, p. 28). Contudo, estudar a cultura escolar implicou, também, analisar não somente a coesão e a unidade, como também os conflitos e tensões que permearam o processo de formação contínua, principalmente com a institucionalização do projeto inicial dos docentes. A esse respeito, Williams, ao analisar o papel do pesquisador em relação aos estudos culturais, afirma que seus objetos de estudos são:

as práticas sociais e as relações culturais que produzem não só “uma cultura” ou “uma ideologia”, mas, coisa muito mais significativa, aqueles modos de ser e aquelas obras dinâmicas e concretas em cujo interior não há apenas continuidade e determinações constantes, mas também tensões, conflitos, resoluções e irresoluções, inovações e mudanças reais. (WILLIAMS, 2000, p. 29)

A trajetória estudada iniciou com a organização do Grupo de Estudos pelos professores do curso Magistério da Escola Vanguarda (final da década de 1980) e seguiu até a criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO.

O objetivo da pesquisa foi contribuir para a compreensão de processos de educação contínua³ descrevendo e analisando a trajetória de um grupo de professores, as mudanças, articulações, negociações, conflitos, tensões, consensos e decisões que foram sendo construídos, desconstruídos e reconstruídos. Foi focalizado o processo de mudança, os elementos que o impulsionaram e suas implicações nas práticas formativas, buscando captar o movimento dialético de como se dá a interferência do Estado nesse processo e vice-versa, ou seja, como a ação organizada dos professores interferiu na política pública estadual.

² O conceito de cultura escolar é aqui empregado segundo a definição utilizada por Dominique Julia: “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo a época”. (JULIA, 2001, p. 10)

³ Optou-se pela utilização da expressão educação contínua por possibilitar uma abordagem mais ampla, rica e potencial, “na medida em que pode incorporar as noções anteriores – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento – dependendo da perspectiva, do objetivo específico ou dos aspectos a serem focalizados no processo educativo, permitindo que tenhamos visão menos fragmentada, mais inclusiva, menos maniqueísta ou polarizadora”. (MARIN, 1995, p. 19)

A trajetória de formação⁴ estudada passou por três momentos:

1. Formação de um grupo de estudos autônomo de professores do Magistério da Escola Vanguarda, cuja concepção, organização e prática da atividade de formação se davam no interior da própria escola;
2. Institucionalização do programa de formação, porém de abrangência local (município de Rondonópolis). É o momento em que o grupo perde a sua autonomia organizativa, mantendo autonomia conceptual e da prática; e
3. Transformação do projeto em política pública do Estado de Mato Grosso, nesse momento passou a ser denominado Centro de Formação e Atualização do Professor – CEFAPRO, com sua ampliação para outros onze municípios-pólos, mantendo uma coordenadoria central na Secretaria de Estado de Educação.

O Processo de Organização Docente e a Busca de Autonomia

O fato de ter sido uma ação que se iniciou com a organização e iniciativa de alguns professores da Escola Vanguarda (aqui denominado como Grupo de Estudos) é o elemento fundamental que distingue a trajetória aqui relatada.

A gênese do Grupo de Estudos tem sua base nas discussões sobre a necessidade de se proporem mudanças no perfil do Magistério, na falta de identidade dos profissionais da educação, na urgência de rever os conteúdos e na formação pedagógica dos professores-formadores e seus alunos (futuros docentes e/ou professores leigos em exercício). Essas questões e outras atinentes à qualidade da formação de professores e das suas práticas educacionais vinculavam-se às discussões que estavam ocorrendo em âmbito nacional.

O Grupo se organizou e criou situações formativas no próprio contexto escolar (a Escola Vanguarda), o que significou o reconhecimento de que os professores são sujeitos que ensinam, mas que também aprendem, e aprendem em situações formais e colaborativas de auto e co-formação, tendo a autonomia como um desses princípios.

⁴ Está claro que o desenvolvimento profissional docente é construído na “trajetória de uma vida para além da passagem formal por agências formadoras do magistério” (LELIS, 2001, p. 128). Entretanto, a pesquisa restringiu-se ao estudo de uma trajetória de formação contínua construída pelos próprios professores em seu *locus* de atuação – o espaço escolar.

A respeito da aprendizagem autônoma, Marcelo García tece a seguinte argumentação:

A aprendizagem autônoma inclui [...] todas aquelas atividades de formação na qual a pessoa [...] toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outro, de planificar, de desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem. Isto se relaciona com os estilos [...] em que a aprendizagem autônoma é mais freqüente com pessoas adultas com um estilo de aprendizagem independente, com capacidade de tomar decisões e capacidade de articular normas e limites da atividade de aprendizagem, assim como com a capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 53)

O desenvolvimento profissional autônomo se baseia na concepção de que o professor é um indivíduo capaz de iniciar e gerir por si próprio os processos de sua formação, isto é, trata-se da aprendizagem de adultos. Marcelo García considera que há uma relação de determinação intrínseca entre autonomia docente, desenvolvimento profissional e desenvolvimento e inovação curricular.

Quando a concepção do papel do professor no desenvolvimento do currículo é a de um técnico, ou mais concretamente, um utilizador de propostas curriculares elaboradas por agentes externos à escola [...], o desenvolvimento profissional que ocorre é coerente com a imagem assumida do professor. Tratar-se-ia, neste caso, de implicar os professores em atividades de formação (normalmente sob a forma de aperfeiçoamento) para mostrar (e não demonstrar) aos professores tais materiais e explicar-lhes as suas características. [...] De qualquer modo, esta concepção de currículo e do papel do professor leva a atividades de formação centradas na aquisição de conhecimentos e competências pelo professor. Ou seja, responderia a um modelo de déficit. Mas quando a concepção que se assume é a do professor como agente de desenvolvimento curricular, as possibilidades de estabelecer ligações com o desenvolvimento profissional dos professores são aumentadas. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 142-3) (grifos do autor)

O que se verificou com a pesquisa é que os professores estavam envolvidos num trabalho que se propunha, a partir da problematização da própria prática, do espaço escolar e das políticas públicas, pensar e elaborar formas alternativas de atuar dentro e fora da escola. Eles se viam e eram vistos como agentes de desenvolvimento curricular. Suas necessidades de formação relacionavam-se com as necessidades do seu espaço de trabalho e visavam também ao desenvolvimento da instituição. Os docentes se reconheciam como um dos responsáveis pelos desenvolvimentos curricular e profissional. Esse reconhecimento é fundamental

para a valorização do professor e uma proposta de desenvolvimento profissional nesta perspectiva deve valorizar a experiência dos sujeitos nos processos de formação. A este respeito Canário considera que:

A valorização da experiência conduz a valorizar, também, a heterogeneidade dos processos formativos. É a reflexão, conduzida de modo sistemático e finalizado, que permite transformar a experiência num saber utilizável. A formação contínua, nomeadamente no caso dos professores, institui-se, nesta perspectiva, como um processo de formalização da experiência. O raciocínio em termos de valorização da experiência opõe-se a um raciocínio em termos de “necessidades”, cujo ponto de partida é, justamente, um inventário das lacunas dos formandos e não dos seus saberes experienciais. (CANÁRIO, 2000, p. 82)

Portanto, quando os professores estudam, discutem, refletem sobre questões atinentes ao seu trabalho, conseguem compreender melhor o que e como é preciso melhorar. As necessidades em discussão não são somente as do sistema, que também devem ser estudadas criticamente, mas as suas problemáticas pessoais e profissionais. O ponto de partida é o reconhecimento e a valorização do professor como adulto em formação contínua, a cultura escolar do espaço em que atuam.

Entre a Autonomia e a Institucionalização

Tendo em vista os êxitos do Grupo de Estudos, a repercussão positiva do seu trabalho, as contribuições de outras instituições e o reconhecimento da comunidade escolar, outras escolas e professores passaram a se interessar e expressar o desejo de participar da formação contínua desenvolvida pelos e para os docentes do curso médio Magistério da Escola Vanguarda.

Assim, em 1996 foi formulado pelo Grupo de Estudos o Projeto de Formação Permanente de Professores das Séries Iniciais (denominado CEFOR), que foi destinado ao atendimento somente de algumas escolas. Para elaborar o projeto o Grupo fez um levantamento entre os professores da rede estadual de Rondonópolis para verificar seus interesses e necessidades.

Estava claro para os professores que coordenavam o Grupo que, mais do que atender aos participantes isoladamente, era necessário envolver toda a escola no Projeto, tendo como pontos centrais de ação aquelas com maior número de professores somente com a habilitação Magistério (Ensino Médio) e altos índices de evasão e repetência.

Um dos objetivos da formação contínua desenvolvida no CEFOR era formar o professor pesquisador da sua própria prática, tomá-la como objeto de investigação, reflexão, crítica e mudança. A perspectiva era que o professor não poderia ser um mero coletor de dados, mas sim um profissional competente capaz de compreender e utilizar a pesquisa como princípio educativo. Assim, foram propostas atividades de pesquisa coletiva e levantamento de dados para reflexões nas reuniões pedagógicas. Para cooperar nas discussões, os professores da UFMT/CUR também eram convidados para falar de suas pesquisas acadêmicas, desenvolver minicursos e sugerir leituras e temas para estudos.

A formação era centrada na escola, não fechada nela. Isso foi algo inovador em relação às práticas até então desenvolvidas, pois, a despeito do discurso corrente de que a escola é a unidade básica de mudança e formação, ela tem sido desconsiderada enquanto espaço que possui uma cultura escolar comum e, ao mesmo tempo, peculiaridades próprias.

O princípio no qual se fundamenta a concepção de formação de professores que concebe a escola como espaço de desenvolvimento profissional e possibilidade de inovação educacional entende-a como um lugar “onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino. O facto de este tipo de formação ser prioritariamente levado a cabo no local de trabalho (a escola) e durante o tempo escolar faz com que exista inicialmente uma maior implicação do professor”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 171)

É importante salientar que a formação de professores centrada na escola, para obter êxito, necessita que o sistema dê condições (tempo, espaço, recursos materiais e financeiros) e incentivos para que eles se mobilizem e assumam a educação contínua como um compromisso individual e coletivo. No que se refere ao tempo, desde 1989, em Mato Grosso, a carga horária de trabalho dos professores da rede estadual de ensino compreende um tempo para que, dentre outras atividades, o docente possa dedicar-se à sua formação contínua. A Constituição Estadual, no Art. 237, inciso III, apresenta como princípio a valorização dos profissionais do ensino. Entretanto, em 1998, a Emenda Constitucional Nº. 12 alterou o referido inciso reduzindo a jornada de trabalho (que antes era de 40 horas, sendo metade destinada a ações como planejamento, estudos e atividades extraclasse) para 30 horas, destinando 1/3 (um terço) para as atividades já citadas, incluindo formação contínua. (RODRIGUES, 2002, p. 106)

A instituição desse espaço-tempo escolar demandou a elaboração de projetos e programas para a otimização da formação contínua dos professores, o que foi um elemento facilitador para o fortalecimento e permanência do Grupo de Estudos e da ampliação do projeto de formação docente. Isso aconteceu, ao menos com esse nível de organização e repercussão, somente em Rondonópolis.

No que se refere ao trabalho desenvolvido pelo Grupo de Estudos que constituiu o CEFOR, objetivava-se o desenvolvimento profissional com autonomia na organização do grupo e do currículo de formação vinculado às necessidades da escola e do sistema educacional. Além disso, buscava-se o diálogo com outras instituições educacionais e agências de formação. Assim, o CEFOR firmou parcerias para viabilizar seu trabalho dialogando com a UFMT – por meio da participação de seus docentes – e com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) solicitando recursos para otimizar o atendimento aos participantes e melhorar as condições de trabalho dos coordenadores do projeto.

Os palestrantes e coordenadores trabalhavam com discussões teóricas, oficinas pedagógicas e proposição de atividades para intervir nas escolas e para que os participantes refletissem sobre seus contextos de trabalho, a aplicabilidade ou não do proposto, reformulações, adaptações e ressignificações. O que estava em questão era problematizar a prática docente, as condições de atuação, o espaço de ação e a valorização da experiência dos sujeitos envolvidos.

Os cursistas do CEFOR eram professores das séries iniciais do ensino fundamental da rede pública de Rondonópolis cujas escolas estivessem participando do Projeto de Formação Permanente de Professores. O foco era a escola, e não o profissional individualmente. Objetivava-se comprometer o participante com a sua própria formação e com o seu espaço de trabalho, portanto ele tinha tarefas a desenvolver coletivamente na sua unidade de ensino, e uma parte dos encontros de formação contínua era o “relato de experiências” em que os resultados das discussões, pesquisas, oficinas feitas nas escolas eram socializados com todo o grupo em formação. Embora o cursista pudesse se manifestar relatando suas experiências, expondo suas dúvidas, executando oficinas, dentre outras ações, os papéis – cursista e formador – estavam bem definidos.

O Processo de Centralização e Prescrição da formação contínua em Mato Grosso

No dia 29 de dezembro de 1997, por meio do Decreto Nº. 2007/97, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso criou o Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) em três municípios: Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino e, nos dois anos seguintes, foram criados outros nove procurando atender a todo o Estado, em municípios-pólos.

Figura 1 - Mapa com a distribuição do CEFAPRO em Mato Grosso



Fonte: ROCHA, 2001, P. 80

Diferentemente do CEFOR, que contou com ampla participação de professores universitários e de outros profissionais como palestrantes, no CEFAPRO os professores-formadores são docentes da própria rede estadual de ensino. Seu ingresso para trabalhar no Centro obedecia a alguns requisitos, pois, além de ser funcionário da rede estadual de ensino, efetivo, com curso superior e experiência comprovada de, no mínimo, três anos na rede pública estadual, também deveria ser submetido “à análise do currículo, prova escrita e entrevista, além de atender aos critérios exigidos no edital que disciplina a oferta de vagas para o Centro”. (SEDUC, 1998, p. 24)

Selecionar entre os professores da rede aqueles que se candidataram a atuar como formadores dos seus próprios colegas de trabalho significou o reconhecimento de distinção em relação aos demais (obtida em decorrência também de um investimento pessoal) e, ao mesmo tempo, possibilitou a

interlocução com seus pares. Mais do que um grupo seletivo de “autoridades científicas”, verificou-se a busca da constituição de um corpo docente que os professores-cursistas pudessem ver como iguais e diferentes, isto é, com um repertório de conhecimento teórico e prático a mais para poder partilhar com eles. Entretanto, sem o apoio, assessoria e subsídios necessários, muitos professores não conseguiram se firmar como formadores.

Além das ações próprias da docência, no CEFAPRO os professores também desempenhavam funções de coordenação, cujas atribuições foram sendo alteradas, de acordo com as mudanças pretendidas pela SEDUC em relação à formação contínua e inicial desenvolvida nos/pelos Centros.

Autonomia, flexibilidade e trabalho em conjunto foram idéias basilares no documento inicial do CEFAPRO. Todavia, da proposição inicial à concretização do projeto, muitos obstáculos se interpuseram (falta de pessoal habilitado na maioria dos centros, escassez de recursos, interrupção de projetos e trabalhos para atender à demanda da SEDUC, dentre outras questões), transformando os centros em unidades executoras e não propositivas ou colaborativas no processo de reflexão e elaboração de propostas mais próximas das escolas.

Os professores do CEFAPRO foram capacitados para trabalhar nos projetos de formação inicial da SEDUC. Isso porque o curso Magistério de nível médio fora extinto nas escolas estaduais, mas ainda havia um número expressivo de professores leigos nas escolas públicas de Mato Grosso, principalmente na zona rural e nos municípios mais distantes da Capital e de maior dificuldade de acesso. Portanto, para formar esses profissionais foi implantado como projeto piloto no Estado o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício – em 1999. Os centros se tornaram Agências Formadoras (AGFs) do PROFORMAÇÃO. Nas capacitações vinham especialistas do MEC para apresentar aos professores-formadores o material e instruí-los a preencher fichas, formulários etc.

Os outros nove CEFAPROS criados posteriormente tinham como finalidade central a execução do PROFORMAÇÃO, mas mesmo para executar esse programa não tinham corpo docente suficiente. Portanto, alguns professores foram contratados exclusivamente para atuar em determinados módulos – sem seleção nem vínculo com o CEFAPRO – e outros foram deslocados de um centro a outro para trabalhar nos módulos presenciais.

Assim, 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 pólo.

Entretanto, a apropriação do projeto e a centralização da política de formação provocaram o gradativo esvaziamento do processo alavancado pelos professores, como pode ser atestado pelos dados.

Em 1998 havia a proposta de oferecer um programa de formação contínua que atendesse às necessidades dos cursistas e que estivesse de acordo com a disponibilidade e formação dos docentes do CEFAPRO de Rondonópolis. Isso se refletiu na participação dos professores, pois naquele ano inscreveram-se 486. Desse total, 77,57% permaneceram no projeto ao longo daquele ano (377 professores-cursistas).

Em 1999 o trabalho foi diferenciado. Foi ofertada uma variedade de cursos em consonância com a solicitação das escolas (com carga horária de 20 e 40 horas) e os cursistas puderam se inscrever em mais de um curso ao longo do ano, somando 1.074 inscrições (lembrando que o mesmo professor pode ter feito mais de um curso), com um percentual médio de 70% de freqüentes.

Todavia, a partir de 2000 a interlocução com as escolas no sentido de desenvolver cursos e projetos em consonância com as necessidades e expectativas por elas apontadas foi interrompida, pois o CEFAPRO passou a executar os projetos e programas determinados pela SEDUC, como o PCN em Ação e a Escola Ciclada. Isso repercutiu na participação dos cursistas, que diminuiu consideravelmente, principalmente dos professores de 5ª a 8ª séries (que estavam participando pela primeira vez). Os dados apresentados pelos professores-formadores em 2000 não foram precisos. Mas, de modo geral, a média de inscritos por turma foi de 35 cursistas (aproximadamente 452 inscritos) e a evasão foi expressiva, com turmas registrando índices superiores a 50% de desistentes (cerca de 285 professores freqüentaram os cursos, segundo os registros obtidos). Estes dados confirmam o distanciamento gradativo que o CEFAPRO foi tendo em relação às escolas e aos interesses dos cursistas.

Conclusão

Neste trabalho foram apresentados alguns dados de uma pesquisa a respeito da trajetória um grupo de professores que se mobilizou e elaborou um projeto alternativo de formação contínua. As práticas de formação desenvolvidas por aqueles docentes pautavam-se e estavam direcionadas para os interesses e necessidades coletivas do próprio grupo, o que gerava maior envolvimento dos participantes, sentimento de autonomia e desejo de mudança. Paulatinamente, o projeto foi sofrendo a interferência do Estado, por meio da Secretaria de Educação, até tornar-se totalmente centralizado e gerenciado pela SEDUC. A apropriação do projeto e a centralização da política de formação provocaram o gradativo esvaziamento do processo alavancado pelos professores e sua transformação em mais um programa de capacitação visando à implantação e operacionalidade de determinadas políticas educacionais e de certificação. Portanto, verificou-se que processos elaborados, gestados e geridos coletivamente pelos próprios professores têm maiores possibilidades de êxito porque são politicamente decididos por e para eles, gerando sentimentos de autonomia, participação e desejo de mudança. Todavia, quando esses projetos de formação de professores são apropriados pelo Estado, há mudanças no campo político onde o processo se opera, os agentes da formação passam a atender aos interesses do Estado, os objetivos e interesses deixam de ser decisão política dos docentes e obedecem às políticas educacionais do Governo. É fundamentalmente diferente a proposta de formação que seja elaborada em diálogo com as escolas, de outra que seja elaborada pela Secretaria, considerando somente sua política para todo o sistema.

Assim, os dados coletados na pesquisa – e apresentados resumidamente neste artigo – demonstraram que uma proposta de formação que conceba o professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, capaz de participar e gerir a sua formação, tem maiores possibilidades de êxito, de envolvimento dos sujeitos e de gerar mudanças na sua prática e na cultura escolar, desde que lhes sejam garantidas as condições necessárias de formação, de atuação e de mudança.

A garantia do direito à formação tem que estar vinculada a estímulos profissionais que vão além do salário, como condições de trabalho, viabilização de projetos, progressão funcional, dentre outros. Somando-se a esses fatores, é possível afirmar que os processos de desenvolvimento profissional são também determinados pela cultura organizacional e colaborativa das escolas e centros de

formação docente. A instituição de espaços e de tempos que possibilitem aos professores a socialização de seus conhecimentos, as experiências, o desenvolvimento de projetos colaborativos, de trabalhos colegiados, tem a possibilidade de produzir uma efetiva participação e envolvimento da escola.

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre formação contínua de professores em que se buscou descrever e analisar a trajetória de um grupo de docentes em Rondonópolis-MT. A opção metodológica foi a meso-abordagem, encarando as instituições de formação como organizações dotadas de autonomia relativa, não se limitando a reproduzir normas e valores do macro-sistema, e não sendo concebidas unicamente como micro-universos. Por meio da pesquisa constatou-se que processos elaborados, gestados e geridos coletivamente pelos próprios professores têm maiores possibilidades de êxito porque são politicamente decididos por e para eles, gerando sentimentos de autonomia, participação e desejo de mudança. Todavia, quando esses projetos de formação são apropriados pelo Estado, há mudanças no campo político onde o processo se opera, os objetivos e interesses deixam de ser decisão política dos docentes e obedecem às políticas educacionais do governo. Os dados coletados demonstraram que propostas de formação contínua que concebam os professores como protagonistas do seu desenvolvimento profissional, capazes de participar e gerir sua formação, têm maiores possibilidades de êxito, de envolvimento dos sujeitos e de gerar mudanças na prática docente e na cultura escolar, desde que lhes sejam garantidas as condições necessárias de formação, atuação e mudança.

Palavras-chave: Formação contínua, formação de professores, autonomia docente, mudança

Abstract

This article presents results of a research on permanent teachers' training wherein attempt was made to describe and analyze the trajectory of a group of teachers in the Brazilian city of Rondonópolis [MT]. The methodology adopted was that of partial approximation, treating the training institutions as organizations with a given relative autonomy, not merely limited too reproducing norms and values of the macro system, and not being conceived uniquely as micro-universes. Through the research, it was found that processes elaborated, gestated and managed collectively by the teachers themselves, have greater possibilities of success because they are politically decided by and for them, generating sentiments of autonomy, participation and the desire for change. However, once these training projects are appropriated by the State, there are changes in the political camp in which the process is in operation; the objectives and interests cease to be the political decision of the teachers and obey governmental educational policies. Data collected showed that proposals for permanent training which conceived teachers as protagonists of their own professional development, capable of participating and generating their training have greater possibilities of success, involvement of the subjects and of generating of changes in teaching practice and school culture, if they are guaranteed conditions necessary for training, formation and change.

Keywords: Permanent training, teacher training, teacher autonomy, change.

Referências

- CANÁRIO, Rui. A “Aprendizagem ao Longo da Vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. Maio de 2001, 21 páginas (mimeo).
- FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, E.B.G.; ALMEIDA, L.R. e CHRISTOV, L.H.S. *O coordenador pedagógico e a formação docente*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 17-24.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 1. Campinas: Autores Associados, jan./jun. 2001, p. 9-43.
- LELIS, Isabel Alice O. M. Magistério primário: tempos e espaços de formação. In: CANDAU, V. M. (org.). *Magistério: construção cotidiana*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 126-149.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.
- MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, set./out./nov./dez. 1998, p. 51-75.
- MARIN, Alda Junqueira. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, n. 36. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 13–20.
- NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In: _____ (coord.). *As organizações escolares em análise*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999, p. 13-43.
- ROCHA, Simone Albuquerque da. *Os professores leigos e o PROFORMAÇÃO: uma alternativa possível a partir do projeto piloto de Mato Grosso*. Marília, SP, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília.
- RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. *Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da autonomia professoral à prescrição da política estatal*. São Paulo, 2004. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. Formação continuada de professores e a legislação correspondente: primeiras aproximações. *Busca e Movimento – Revista do Departamento de Educação da UFMT/Rondonópolis*. Rondonópolis, MT, ano 5, n. 5, p. 103-118, fev./2002.
- SEDUC-MT. *Centro de Formação e Atualização do Professor*. Cuiabá, MT: SEDUC, fev./1998.
- WILLIAMS, Raymond. *Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Apresentado em setembro/2007

Aprovado em novembro/2007