

# PROPOSIÇÕES PARA UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DE MATO GROSSO

Propositions for a continued training policy for children education in the Mato Grosso context

Rinalda Bezerra Carlos<sup>1</sup>  
Domingo Pimienta Barquín<sup>2</sup>  
Cleide Aparecida Ferreira da Silva Gusmão<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este trabalho tem como objetivo apresentar proposições teórico-metodológicas para uma política de formação continuada para os professores da Educação Infantil (EI) no contexto do Estado de Mato Grosso, uma vez que apesar dos marcos regulatórios nacionais orientarem a organização da educação nesta primeira fase de escolarização, a Secretaria de Educação e Cultura - SEDUC/MT carece de uma proposta voltada para a formação dos profissionais que atuam na EI. Seguimento que requer conhecimentos específicos sobre a criança, a infância, a cultura, as relações estabelecidas nos mais variados espaços, enfim, a complexa teia de dimensões que envolvem o pleno desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Assim, esta proposição parte de uma concepção histórico-crítica, cujas bases se sustentam nas necessidades do sujeitos, das instituições, das condições objetivas de apreensão da realidade, configuradas nas experiências dos professores tendo a formação continuada como processo contínuo que se concretiza na relação dialética entre a teoria e a prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Continuada; Professores; Educação Infantil; Política.

**ABSTRACT:** The purpose of this paper is to present theoretical and methodological proposals for a policy of continuing education for the teachers of Early Childhood Education (EI) in the context of the State of Mato Grosso, since despite the national regulatory frameworks, the organization of education in this first the Ministry of Education and Culture - SEDUC / MT lacks a proposal aimed at the training of professionals working in the IE. A follow-up that requires specific knowledge about the

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013), mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002) e graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (1996). Atualmente é Líder do Grupo de Pesquisa Contextos Educativos da Infância, Assessora de Gestão de Formação Regular da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Professora do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso e Coordenadora do curso de Licenciatura em Artes Visuais à Distância ofertado pela DEAD/UNEMAT. E-mail: rinalda@unemat.br

<sup>2</sup> Possui graduação de Licenciado em Física e Matemática pela Universidade Pedagógica Estadual de Moscou, Rússia, com reconhecimento especial de Mestre em Ciências físico-matemáticas (1979) e doutorado em Educação (Formação de professores de Física em Física Nuclear) também nesta universidade (1989). É professor interino do departamento de Matemática da UNEMAT. E-mail: domingo@unemat.br

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1995) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2008), atualmente é Professora Titular da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Pedagogia - Campus de Juara. E-mail: tutoria.artes.dead@unemat.br

child, childhood, culture, relationships established in the most varied spaces, and finally, the complex web of dimensions that involve the full development of the child in the first years of life. Thus, this proposition starts from a historical-critical conception, whose bases are based on the needs of the subjects, the institutions, the objective conditions of apprehension of the reality, configured in the experiences of the teachers having the continuous formation as a continuous process that is concretized in the dialectical relation between theory and practice.

**KEYWORDS:** Continuing Education; Teachers; Child education; Politics.

## INTRODUÇÃO

A proposição de uma política de formação inicial e continuada que atenda as especificidades das crianças da Educação Infantil, portanto, sujeitos históricos de direitos, exige, de uma parte, que se tenha em mente o Projeto de Nação que pretenda, e por outra, as condições objetivas, os sujeitos reais que compõem o cenário educacional.

Educar a partir de uma perspectiva crítica, reflexiva, transformadora, diversa e inclusiva pressupõe um projeto desafiador que tenha como finalidade a atuação cidadã.

Com base nessa expectativa, esta proposta defende a valorização do trabalho docente em todas as suas dimensões a fim de que o/a professor/a além de se sentir reconhecido/a pela importante ação transformadora que desempenha, se sinta atendido/a nas suas necessidades formativas, quer na formação inicial, quer na continuada.

Para um entendimento sobre os avanços alçados no atendimento às crianças da Educação Infantil, se faz necessário, mesmo que em breves linhas, rememorar os principais marcos legais, que territorializam os direitos historicamente alcançados a partir do século XX, deste seguimento da Educação Básica, a iniciar pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, ao determinar que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998)

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação assevera no seu Art. 29 que “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, **tem como finalidade o desenvolvimento integral** (grifo nosso) da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil- DCNEI, preconizam que as propostas pedagógicas das instituições de ensino voltadas ao atendimento às crianças deste seguimento devem pautar-se pelos seguintes Fundamentos:

a) **Princípios éticos:** da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; b) **Princípios políticos:** dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) **Princípios estéticos:** da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009)

A Meta 1. do Plano Nacional de Educação - PNE(2014-2024), Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, se propõe a

**Meta 1.** Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014)

Alvo não alcançado pelo Governo Federal, o que nos convoca a urgente busca no atendimento a este seguimento da educação.

Antes de anunciar os pressupostos acerca da formação inicial e continuada que adotamos, cumpre anunciar a concepção de criança aqui adotada, uma vez que corrobora com as DCNEIs, ao considerar a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 14).

Vertente preconizada doze anos antes pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI ao destacar

A criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] As crianças possuem uma natureza singular,

que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. Nas interações que estabelecem desde cedo com as pessoas que lhe são próximas e com o meio que as circunda, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem as relações contraditórias que presenciam e, por meio das brincadeiras, explicitam as condições de vida a que estão submetidas e seus anseios e desejos (BRASIL, 1998, p. 21).

Essas concepções dialogam com os pressupostos teóricos que embasam os princípios da política educacional da SEDUC/MT, que se amparam nas ideias de Freire (1996, 2007), Gramsci (1978), Frigotto (1993), Paro (2002), Sacristán (2000) e Vygotski (1984), entre outros, sob a justificativa de resgatar os princípios humanistas, considerando o educando como sujeito histórico “que necessita ser integrado no contexto cultural, habilitado a criar e transformar a sua existência” (OCs/MT, 2010, p. 44). Tal proposta assevera que:

Cada indivíduo faz história participando da produção cultural, interagindo dialeticamente com a sua realidade social. Ao mesmo tempo em que é um indivíduo único, singular, sua constituição e formação só se realiza na relação interativa com o outro e, nesse processo, atua também como produtor da realidade social (OCs/MT, 2010, p. 44).

Levando em conta essa perspectiva, faz-se necessário considerar a formação inicial como ponto de partida para oferta de uma educação que atenda as especificidades da crianças, o que exige do profissional uma sólida formação. É importante frisar que mesmo garantido por Lei que para atuar na primeira etapa da Educação Básica o professor deve possuir formação superior, é importante assegurar a proposição de uma base curricular teórico-metodológica que dê sustentação ao futuro educador da Educação Infantil. Neste sentido, nos ancoramos na perspectiva epistemológica histórico-cultural como opção propositiva para o desenvolvimento de uma política de formação inicial e continuada que faça a interlocução entre as instituições de ensino superior, as escolas de educação básica e a sociedade, por entender a complexa dimensão do processo formativo do profissional docente.

Sendo assim, considera-se premente a prática da Lei Estadual N° 10.111, de 06 de junho de 2014, que trata do Plano Estadual de Educação, em especial, no que diz respeito às Metas 4; 5; 6; 7 e suas respectivas estratégias a fim de que alcancemos patamares mais elevados de oferta de ensino de qualidade:

**Meta 4** - Assegurar, imediatamente, a existência de plano de carreira para os profissionais da educação básica pública;

**Meta 5** - Oportunizar formação específica inicial e continuada, de modo que todos que atuam na educação possuem formação em nível superior;

**Meta 6** - Ofertar educação infantil para 80% das crianças de 0 a 03 anos até 2017;

**Meta 7** - Ofertar educação infantil para 100% das crianças de 04 e 05 anos até 2016. (SEDUC/MATO GROSSO, 2014)

É importante ressaltar que apesar do não cumprimento das referidas metas, sobretudo no que diz respeito ao atendimento às crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos em sua totalidade, cumpre envidar esforços no sentido de que se priorize este seguimento, sob o risco de comprometer as gerações futuras.

Vale mencionar que desde 1995, antes mesmo da promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a 9394/1996, que exige formação em nível superior para atuar na Educação Básica (Artigo 62), a SEDUC/MT, junto com o Governo Federal e em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), toma iniciativas para qualificar seus professores em serviço. Tal iniciativa coloca o Estado na condição de pioneiro na formação a distância ao organizar o Programa de Formação Inicial, com a meta de qualificar os 65% dos professores que atuam na rede pública do Estado. Com esse fim, o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD), criado em 1995, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), qualificou, sob as modalidades parcelada e a distância, cerca de 6.000 professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. (CARLOS, 2013)

Mesmo contando com um considerável percentual de profissionais qualificados, e entendendo a formação como um processo contínuo, em que se faz necessária constante aprendizagem para responder aos desafios da contemporaneidade, concebemos a formação continuada como estratégia de desenvolvimento profissional docente, que ao nosso ver, deve compor a política de quaisquer seguimentos educacionais. Direito, portanto, asseverado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 9394/1996, no seu Art. 62, § 1º, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) na Meta 1, estratégia 1.8: promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente,

o atendimento por profissionais com formação superior e reforçado pelo Plano Estadual de Educação, em especial na supramencionada Meta 5.

Ao conceber a formação continuada como um dos eixos estruturantes da política de Educação Infantil do Estado de Mato, esta objetiva fortalecer a identidade profissional e pessoal dos profissionais que atuam na escola e criar uma cultura do estudo e da pesquisa no espaço escolar por meio de reflexão sobre a prática, diálogo, troca de experiências e construção do conhecimento. Para tanto, é importante considerar dois fundamentos: um que considera a unidade entre teoria e prática nos processos formativos e outro que leva em conta a formação e experiências vivenciadas pelos sujeitos formandos, considerando que a formação compreende um continuum de desenvolvimento ao longo da vida, iniciado com a formação inicial. (CARLOS, 2013)

Os princípios enunciados anteriormente também abrangem componentes como cultura, respeito às diferenças, conhecimento curricular, competências metodológica e didática. Por meio da reflexão coletiva sobre a prática, os profissionais da educação devem construir suas próprias teorias, levando em conta as influências das condições sociais e estando cientes da intrincada relação entre o desenvolvimento profissional, o desenvolvimento da escola, da inovação curricular, do ensino e da profissionalização. (CARLOS, 2013)

Aproximamo-nos do paradigma da formação em serviço, considerando o conceito de desenvolvimento profissional docente trabalhado por Gatti e Barreto (2010, p. 202), que relacionam, em sentido geral, o processo formativo com o processo de constituição identitária do profissional docente. Isso inclui um determinado “potencial de autocrescimento” a partir de uma base de conhecimentos já existentes do profissional que servem de “suporte sobre o qual trabalhar novos conceitos e opções”. Nesse sentido, o conceito de formação continuada, independentemente de quem seja o profissional docente ou o gestor docente, coloca no centro o sujeito formando ao valorizar suas experiências pessoais e profissionais na implementação de mudanças (CARLOS, 2013).

Encontramos em Candau (1996), Marcelo (1999) e Placco (2006) os fundamentos teóricos do processo de formação continuada, expressos em teses, princípios e dimensões pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento profissional. Esses referenciais teórico-metodológicos consideram que a formação

continuada representa um processo de organização e desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas, de modo a preparar o corpo docente e todo o quadro funcional da escola para que aconteça um ensino e aprendizagem de qualidade, a fim de que todos os sujeitos envolvidos nesse processo possam dialogar com a sociedade.

Quanto à definição de formação continuada, apesar das inúmeras existentes, optamos por uma que leve em conta a constituição identitária. Diferentemente da concepção de treino, atualização, capacitação, complementação, reciclagem, etc., privilegamos a construção da autonomia intelectual, entendendo a formação como um processo permanente que visa ao desenvolvimento individual, profissional e institucional. Assim compreendida, a formação continuada é gestada a partir das necessidades formativas dos sujeitos que dela participam, levando em conta a realidade institucional e o seu PPP. Tal definição considera a complexidade que envolve o conceito de formação, na medida em que considera

[...] os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 1999, p.24).

Conforme anuncia Marcelo (1999), uma proposta de formação continuada de professores fundamenta-se numa série de princípios pedagógicos, dentre os quais destacam-se:

- a) integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular como uma estratégia que visa à melhoria do ensino, de modo que a formação de professores deve ser analisada numa perspectiva de mudança integrada à formação inicial;
- b) necessidade de ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola, o que vincula a formação com o contexto da organização escolar;
- c) integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores, o que faz referência ao conhecimento didático do conteúdo, posto que tem como finalidade estruturar o pensamento pedagógico do professor;
- d) necessidade de integração teórico-prática na formação de professores, tendo na teoria a construção a partir da análise e reflexão da ação do professor sobre a prática;
- e) necessidade de procurar isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva, pois,

- na formação de professores, “é muito importante a congruência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, e a forma como esse conhecimento se transmite” (MARCELO, 1999, p. 29);
- f) princípio da individualização, que faz referência à importância de se conhecerem as características pessoais, cognitivas, relacionais, etc., dos professores a quem é dirigida a formação. Esse princípio abrange não só as expectativas individuais, como também as necessidades do grupo de formandos e da instituição educativa;
  - g) possibilidade de os professores questionarem as suas próprias crenças e práticas institucionais, o que propõe o desenvolvimento da capacidade crítica a partir do questionamento e da reflexão dos professores em processo de formação;
  - h) concepção da formação de professores como um contínuo, apreendendo o desenvolvimento profissional como um processo permanente, constituído de fases diferenciadas que carregam uma forte ligação com a formação inicial.

Na perspectiva de formação continuada, Candau (1996) enuncia três teses: uma que considera a escola como espaço de construção de saberes, outra que valoriza o saber do professor como ponto de partida para formação continuada e uma terceira, que tem a ver com o ciclo de vida dos professores.

Ao reconhecer a escola como espaço de construção de saberes, essa concepção coloca a escola num patamar de instituição formativa onde, ao formar os alunos, discutindo e refletindo sobre sua prática e norteado por um sólido embasamento teórico, o professor repensa suas crenças, contribuindo para redimensionar a perspectiva de formação que considera a universidade como espaço privilegiado de construção do conhecimento.

Por sua vez, considerar a formação continuada a partir das experiências adquiridas ao longo da trajetória profissional do professor é colocá-lo no centro da formação, reconhecendo nele atributos de sujeito da própria formação e, portanto, de protagonista de sua aprendizagem, sem perder de vista que toda ação de formação continuada recai na melhoria da aprendizagem dos alunos.

No que concerne à terceira tese mencionada por Candau (1996), também comungamos com a ideia de que, sem levar em conta os ciclos de vida dos destinatários da formação continuada, essa ação pode se tornar inócua. Sobre esse aspecto, a autora reflete:

Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já

conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional (CANDAUI, 1996, p. 143).

A respeito das etapas de desenvolvimento profissional, Marcelo (1999) apresenta as contribuições de Huberman (1989c apud MARCELO, 1999) ao identificar cinco fases do magistério por que passa o professor desde o início na carreira até a sua jubilação, quais sejam:

- Primeira fase: **entrada na carreira**, que representa a inserção do professor na profissão e compreende a fase de experimentação e descoberta, que vai do primeiro ao terceiro anos de vida na carreira;

- Segunda fase: **estabilização**, em que o professor apresenta mais segurança em lidar com o conteúdo e as técnicas de ensino, voltando-se mais para a aprendizagem dos alunos. Compreende o período que vai do quarto ao sexto anos de experiência na docência;

- Terceira fase: **experimentação** ou **diversificação**, em que o professor busca novas estratégias de ensino e qualificação. A média de tempo de serviço que contempla a terceira fase vai dos sete aos 25 anos na docência. Também de acordo com Huberman, nessa fase, podemos encontrar três grupos de professores: um que busca melhorar seu desempenho profissional e investe na busca de capacitação, outro que procura promoção profissional e outro que tenta reduzir sua carga de trabalho na docência, procurando, paralelamente, outro tipo de atividade profissional;

- Quarta fase: **procura de uma situação profissional estável**, que compreende o período de autoquestionamento do professor acerca de sua eficácia docente e abarca o período entre 25 e 35 anos na docência. Nessa fase, Huberman identifica dois grupos: um caracterizado pela serenidade e distanciamento afetivo e outro pelo conservadorismo;

- Quinta fase: **preparação para a jubilação**, em que o autor identifica três padrões de comportamento dos professores: um tipo mais positivo, que se interessa em especializar-se, demonstrando interesse pelos alunos; outro mais defensivo, que apresenta uma atitude menos positiva em relação às experiências passadas; e um terceiro grupo, que se mostra desencantado e cansado com o passado profissional, o

que pode influenciar negativamente os docentes iniciantes na carreira. Essa última fase compreende o período dos 35 aos 40 anos no magistério.

Os princípios enunciados por Marcelo (1999) e as teses de Candau (1996) sobre formação continuada, assim como as etapas do ciclo de vida dos professores de Huberman (1989), incidem sobre o desenvolvimento profissional docente em múltiplas dimensões, como destaca Placco (2006).

Ao lado de autores nacionais e internacionais, Placco (2006) defende a ideia de que, sem se considerar um conjunto de dimensões na formação continuada, se corre o risco de não se obter um resultado positivo nem no sujeito formando, nem na sua prática docente. Por conseguinte, sendo um mediador, o professor deve estar comprometido com o desenvolvimento profissional por meio de sua formação contínua e seu trabalho em sala de aula, em sintonia com o PPP da escola. Sendo assim, o desenvolvimento profissional docente deve ser concebido, segundo a autora, nas seguintes dimensões:

a) **dimensão técnico-científica:** ao reforçar a necessidade da formação técnico-científica, a autora propõe a reflexão sobre os fundamentos do fazer educativo e a interlocução com outras áreas do conhecimento, promovendo a autonomia intelectual, o desenvolvimento da capacidade crítica e criativa, bem como a educação para a pesquisa;

b) **dimensão do trabalho coletivo e da construção coletiva do projeto pedagógico:** evidencia o desenvolvimento da habilidade de trabalhar coletivamente para o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional, em que professor e aluno se formam mediante um projeto institucional oriundo de uma proposta de trabalho pedagógico que integre o individual e o coletivo;

c) **dimensão dos saberes para ensinar:** nessa perspectiva, ensinar pressupõe conhecer os alunos nos seus aspectos cognitivos, afetivos, econômicos e sociais, além de ter-se clareza da metodologia para viabilizar a aprendizagem dos alunos. A autora destaca alguns aspectos fundamentais a serem considerados: as representações dos professores sobre o que seja ensinar e aprender; as representações dos professores sobre as relações entre sua formação e sua atuação na de sala de aula, o que, de modo geral, o professor não consegue enxergar de forma sincrônica;

d) **dimensão crítico-reflexiva**: implica, para o professor, conhecer seu próprio movimento de aprendizagem, ou seja, pensar como ele mesmo aprende, como também se questionar sobre a origem e o significado de seus princípios e valores;

e) **dimensão avaliativa**: compreende a avaliação da própria prática pedagógica, de aspectos pertinentes ao sistema de ensino e da instituição onde se atua. A autora recomenda que o professor desenvolva a habilidade de pesquisa na procura de alternativas de soluções dos problemas, para assim promover a transformação da realidade.

f) **dimensão ética e política**: enfatiza a necessidade de o professor ter clareza quanto aos objetivos da educação e ter comprometimento ético e político com a proposta educacional que assume, de forma a propor e manter projetos políticos consistentes.

g) **dimensão estética e cultural**: trata-se de uma proposta que coloca o ser humano em contato com as expressões culturais que carregam o significado constituidor de identidades e cidadanias.

h) **dimensão comunicacional**: envolve a capacidade do ser humano de expressar e comunicar seus pensamentos e ideias, em palavras ou outros meios de comunicação, de maneira única e pessoal;

i) **dimensão identitária**: refere-se à dinâmica do movimento de construção e reconstrução da identidade de cada pessoa, permeado pelas ações e relações estabelecidas na vida no decorrer de sua formação (PLACCO, 2011);

j) **dimensão transcendental**: propõe que, no processo de formação de professores, se leve em conta, fundamentalmente, a busca de sentido para a vida.

Placco acrescenta, em 2011, mais uma dimensão a esse conjunto, a dimensão da **experiência**:

[...] a ser considerada nos processos formativos de professores, enfatizando a necessidade do resgate, a valorização e reflexão das experiências docentes, para a própria formação profissional do professor e mesmo da sua formação identitária (tomada de consciência dos próprios processos experienciais) (SIGALLA, 2011, p. 75).

Em relação às dimensões, a autora assevera que elas são complementares, sincrônicas, e só podem ser analisadas em coocorrência.

É importante considerar ainda que no Estado de Mato Grosso, a coordenação da formação continuada dos professores, funcionários e gestores das escolas realiza-se por meio dos Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs). O trabalho nesses centros é orientado pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP) da SEDUC/MT. Atualmente, o Estado conta com 15 CEFAPROs, de modo que cada unidade dá atendimento a um determinado número de escolas de uma determinada região. Os CEFAPROs têm como objetivo dar assistência aos profissionais da Educação de toda a Rede Pública, fornecendo suporte teórico e metodológico às escolas estaduais e municipais na construção de projetos voltados para a melhoria da qualidade nas diversas áreas e segmentos da Educação Básica (MATO GROSSO, 2010).

Muito embora a atuação dos CEFAPROS aconteça desde a sua criação, e de forma sistemática, prioritariamente no Ensino Fundamental, se faz necessário que se amplie sua atuação nos primeiros anos do Ensino Básico, investindo na criação de espaços de estudos coletivos, privilegiando a escola como lócus de formação, dando possibilidades para que seus sujeitos reflitam sobre seus saberes e fazeres e construindo, assim, o projeto coletivo de formação continuada de cada escola.

Oportunamente vale atentar para as recomendações feitas por Carlos (2013, p. 138-139), que mesmo direcionando seus estudos para a formação continuada do Coordenador Pedagógico, estes servem de ponto de partida para o desenho de uma proposta que atenda as especificidades das funções dos sujeitos que atuam no espaço escolar, ao propor que se leve em consideração:

[...] o atendimento individual e coletivo; a participação de outros formadores especialistas; a interação do grupo; a valorização profissional; as condições objetivas dos Coordenadores Pedagógico; o cuidado com o ambiente; a importância do conteúdo para ajudar a resolver os problemas em suas realidades; a relação teoria-prática; a origem da formação em planos de trabalho de curto e longo prazo, nos quais todos sejam incluídos em correspondência com sua experiência; um currículo flexível, com encontros presenciais e *online* que garantam a continuidade do processo de formação; a pesquisa como ferramenta metodológica para sua formação e para o desenvolvimento de suas funções. (CARLOS, p. 138-139)

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9394. Promulgada em 20/12/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação- PNE**. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2014, p. 123.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de Professores: Tendências Atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996.

CARLOS, R. B. **Um estudo sobre a formação continuada do Coordenador Pedagógico desenvolvida pelo CEFAPRO de Cáceres/MT. (Tese de Doutorado)**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1993.

GATTI, A. B.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares: Concepções para a Educação Básica**. Cuiabá: Defanti, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Plano Estadual de Educação e Plano Nacional de Educação**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2014.

PARO, V. H. **Administração escolar e qualidade do ensino: o que os pais ou responsáveis têm a ver com isso? Gestão Democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PLACCO, V. M. N. S. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M.O.; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.): **Educação Formal e Não Formal, Processos Formativos, Saberes Pedagógicos: Desafios para a Inclusão Social**. 1 ed. Recife - PE: Edições Bagaço, 2006, v., p. 251-262.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. O coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**, 2011.

SACRISTÁN, G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

**Data de Recebimento: 29/11/2018 | Data de Aprovação: 20/12/2018**