

Homogeneização da formação docente na rede pública estadual em Mato Grosso

**Ademar de Lima Carvalho
Elisangela Ricci
Graciela Moraes de Souza**

Resumo

Este artigo explora a formação de professores na rede pública estadual de Mato Grosso, abordando criticamente os modelos hegemônicos que carregam influências coloniais sobre a educação. Utilizando uma abordagem qualitativa, adotamos o método dialético para compreender as relações de poder e as contradições presentes no contexto formativo, revelando a dinâmica entre estrutura e prática docente. Além disso, valorizamos uma perspectiva dialógica que permite captar as experiências e percepções dos professores por meio do diálogo, reconhecendo suas vozes e identidades em um processo formativo inclusivo. Fundamentados em Freire e Imbernon, discutimos a necessidade de uma formação que transcenda a técnica, promovendo uma educação emancipatória baseada na autonomia, na problematização e no papel social do professor.

Introdução

Neste artigo objetivamos apresentar reflexões acerca da formação de professores desenvolvida dentro da rede pública estadual em Mato Grosso e a necessidade de evidenciar os modelos hegemônicos que permeiam a educação especialmente à luz das heranças coloniais que, ainda, influenciam as práticas educativas.

Assim, numa perspectiva qualitativa, a escolha pelo método dialético dialógico, permite a compreensão das experiências vividas por professores revelando suas percepções sobre a formação e a prática docente.

Segundo Guedin e Franco (2011)

a problemática dos estudos indentitários só pode emergir como objeto de pesquisa quando se reconhece no sujeito, construtor de sua existência, alguém *determinado, mas não condicionado*, como gostava de se expressar-se Paulo Freire, fragmentado pelos papéis sociais, apertado afetivamente em condições opressoras e alienantes de trabalho, desfigurado pelas condições pouco humanizadora impostas pelo capitalismo moderno, um sujeito sem rosto que precisa e quer conhecer-se (Guedin e Franco, 2011, p. 64).

A citação sugere que, embora os indivíduos estejam inseridos em contextos sociais que moldam suas identidades e experiências, eles possuem a capacidade de

agir e se transformar, mesmo em condições adversas. Esse reconhecimento justifica-se a escolha do método que busca compreender as dinâmicas de formação e as relações de poder que permeiam a educação na rede de ensino público estadual em Mato Grosso. Isso reforça a importância de uma abordagem que busque resgatar a identidade e a autonomia dos participantes do processo formativo.

Buscaremos uma compreensão, permitindo que a experiência vivida pelo professor em seu processo de formação continuada, seja desvelada por meio das nuances e singularidades que moldam as práticas e os discursos. O desenvolvimento deste texto será pautado na concepção de Freire (2023), Carvalho (2019, 2017), Domingues e Belletati (2016), Imbernón (2009, 2011, 2010), Chacon (2023), Franco (2012).

Em Freire, pretendemos mostrar que a educação libertadora está pautada no diálogo e como a realidade do sujeito influência na formação humana emancipadora. Em Imbernón (2009, 2010, 2011), trata da formação que valoriza a problematização no contexto da escola.

Sendo assim, a partir dos desafios apontados pelos docentes, é possível criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de uma postura investigativa e reflexiva por parte dos professores. Assim, é fundamental que o professor se aproprie de seu papel social e político, assumindo uma posição ativa na construção de uma educação emancipatória e mais justa. Esse movimento, quando realizado coletivamente, fortalece a prática pedagógica e contribui para uma formação que considere as necessidades reais da educação pública, promovendo uma reflexão crítica constante sobre o papel transformador da docência.

Desenvolvimento

Reflexões acerca da Formação Docente na Rede Pública Estadual de MT: Uma Análise Crítica das Políticas Formativas

Ao longo da história da educação brasileira, as práticas formativas e pedagógicas foram concebidas por modelos hegemônicos, que refletem uma herança colonial e centralizadora.

De acordo com Domingues e Belletati,

Cabe questionar os valores hegemônicos que se colocam aos processos formativos vividos na escola, sujeitados a uma herança colonial que não reconhece a escola e nem seus professores e professoras como produtores de conhecimento e, portanto, não objetiva a promoção da relativa autonomia da escola nas suas decisões e responsabilidades por uma educação que busque uma melhor qualidade social para todos e todas. (Domingues, Belletati, p.63, 2016).

Tais modelos, impostos de maneira normativa e padronizada, desconsideram a escola como espaço autêntico de produção de conhecimento e subestimam o papel do professor como sujeito transformador. Conforme observados pelas autoras, essa lógica tende a reforçar um contexto de dependência, em que decisões pedagógicas são tomadas externamente e a autonomia escolar é limitada, desvirtuando-se do esperado para uma educação voltada para a qualidade social.

A formação continuada de professores desenvolvida nas escolas da rede estadual de ensino em Mato Grosso, vem sendo baseadas nas avaliações externas e indicadores de desempenho, priorizam técnicas e intervenções que raramente dialogam com as realidades e especificidades de cada comunidade escolar. Assim, ao invés de formar professores e professoras com base em práticas educativas que fomentem o pensamento crítico e a interação dialógica, valorizam o treinamento de habilidades e competências para adaptar-se a práticas distante ao seu contexto, ou uma formação genérica para situações também genéricas (Imbernón, 2011).

Refletir criticamente e questionar essa estrutura hegemônica é essencial na abertura de caminhos para uma formação docente emancipatória e que respeite a escola como espaço de construção e intercambiamento de saberes, promovendo uma educação que valorize a diversidade, a autonomia e o compromisso com uma sociedade mais inclusiva.

A formação continuada docente centrada na escola, inspirada nas perspectivas de Freire (2023), Imbernón (2011), Carvalho (2017), Franco (2012) se apresenta como um espaço de possibilidade e transformação para uma educação verdadeiramente democrática e humanizadora. Esse modelo contrasta com as práticas homogeneizantes de formação ofertadas pelo estado do Mato Grosso.

Dessa forma, a formação docente advinda de um modelo em plataformas, por exemplo, não considera os professores como produtores de saberes de sua própria prática, mas como receptores de um produto baseado em uma racionalidade técnica, além de desvalorizar a subjetividade humana e a capacidade crítica reflexiva sobre o processo educativo, juntamente com seus pares. Neste sentido, Imbernón (2011),

nos mostra que os professores devem ter consciência sobre suas ações, entender o contexto histórico, político, social e cultural que envolve o processo educativo, isso é problematizar a prática pedagógica.

Sob essa ótica refletir e discutir como a formação centrada na escola é insurgir contra um modelo que prioriza o individualismo e não promove o fortalecimento de uma educação pública, apenas atende aos interesses do setor mercadológico.

Assim, pensar o processo de formação continuada torna-se necessário pensá-lo como mecanismo de desenvolvimento profissional, e, também de conscientização e transformação de pensamento e da prática pedagógica. Dessa forma, a homogeneização na formação continuada de professores não provoca a reflexão crítica do coletivo.

Segundo Imbernón,

Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (Imbernón, 2011, p.49)

O autor ressalta a formação docente não apenas como um processo técnico ou administrativo, mas como um elemento essencial de transformação social e profissional. Imbernón (2011) aponta para a necessidade de que os educadores se posicionem ativamente em suas comunidades, buscando não apenas a formação pessoal, mas também a transformação das realidades sociais que os cercam. A formação, portanto, deve ser vista como um processo que não se limita ao desenvolvimento de habilidades profissionais, mas que se insere em um contexto mais amplo de conscientização e engajamento social.

Os modelos que se limitam a cursos padronizados e descontextualizados, os quais respondem a diretrizes externas e indicadores de desempenho, negligenciam as necessidades e experiências reais dos professores e de suas escolas. A formação continuada deve ocorrer a partir das necessidades concretas e das especificidades de cada escola, promovendo o fortalecimento do coletivo docente e estimulando a construção de práticas que façam sentido para cada contexto. Essa abordagem permite que os professores se tornem mais autônomos e críticos, ao invés de meros tarefeiros. Concordamos com Carvalho (2017, p.118), quando expressa que “para existir, viver e conviver na sociedade, necessitamos de uma formação que propicie um aprender que nos ajude a compreender e posicionar criticamente sobre o mundo

do trabalho que determina a política pública de educação." A formação sugerida pelo autor possibilita aos professores não apenas o domínio técnico, mas também a capacidade de se posicionar frente às questões sociais e políticas que influenciam a educação. Como Carvalho (2017) aponta, uma formação que nos ajuda a compreender e questionar o mundo do trabalho, inclusive suas implicações nas políticas públicas de educação, é essencial para que os educadores possam atuar de forma transformadora, não como meros executores.

Além disso, de acordo com Imbernón (2011, p.76) "é preciso revisar criticamente os conteúdos e os processos da formação permanente do professor para que gere um conhecimento profissional ativo e não passivo, e não dependente de um conhecimento externo nem subordinado a ele". Cabe aqui refletirmos que a política do estado de Mato Grosso tem desenvolvido uma formação em massa, nas escolas da rede estadual de ensino, e não uma formação a partir da problematização centrada na escola. Neste sentido, os professores estão sendo levados a realizar as formações dentro de uma carga horária excessiva, em plataformas, para recebimento de uma gratificação por resultados. Ainda, o discurso da política de governo, exprime a qualidade da formação como sinônimo para realização da carga horária da formação anual. Além de estabelecer na política de governo a carga horária para a formação continuada de professores por meio do Decreto nº 984 de 27 de agosto de 2024, há uma dissonância entre o prescrito e o garantido na LC 50/98, que garante direitos e deveres dos profissionais do estado de Mato Grosso. Fazendo uma analogia entre os dois instrumentos legais que tratam da política de formação dos profissionais da educação no estado, os professores estão ultrapassando sua carga horária garantida para tal ação. Como podemos demonstrar na prática, os professores têm quatro horas semanais para se dedicarem a formação, porém o referido decreto traz a carga de 360 horas anual para que o docente receba a gratificação neste item. Sendo assim, se dividirmos este total pela quantia de semanas do mês de fevereiro, mês que se deu início ao ano letivo a novembro, período de fechamento das formações, teremos uma média de 32 semanas. Dessa forma, cada semana possui 4 horas para formação, multiplicado pelas 32 semanas, teremos 128h destinadas para as formações de acordo com a LC 50/98. Isto indica que para os professores garantirem o recebimento deste provento precisam dedicar-se para além do estabelecido em lei.

Para Freire (2023), a formação dos professores deve estar enraizada em uma concepção dialógica e emancipatória, onde o educador é visto como sujeito ativo e crítico do processo educativo. Sua abordagem pressupõe uma pedagogia centrada no diálogo e na realidade dos educandos e educadores, rejeitando abordagens que tratam o conhecimento de maneira bancária e transmissiva. Nas palavras de Chacon (2023), em sua obra 10 lições sobre Paulo Freire, diz que:

Nesse sentido, uma educação que pressupõe o humano enquanto ser de ajustamento, de acomodação, incapaz de transformação e que, além disso, tem como única margem de ação pedagógica a memorização de conteúdos desconectados da realidade, consiste, em si mesma, em um instrumento ideológico de opressão (Chacon, 2023, p.114).

Podemos observar que o autor, pautado em Freire, critica uma concepção de educação que vê o ser humano como passivo, apenas se ajustando a uma realidade permanente. Essa concepção de educação como meio ideológico de opressão, inibe a autonomia, a criatividade, a amorosidade e a consciência crítica dos indivíduos, pois a partir da passividade, aceitam o mundo como está, sem reflexão.

Nesse sentido, Franco também reforça a importância de uma formação docente comprometida com o desenvolvimento crítico-reflexivo. Coloca em evidência práticas formativas alheias ao contexto e que tendem a reproduzir uma lógica de homogeneização, fragmentando o trabalho docente e limitando o potencial de transformação educativa.

Em consonância com Franco (2012, p. 215), “A prática docente não se estrutura espontaneamente; ela responde a denso e complexo esquema de multideterminações. A prática que temos é, e sempre será, a possível nas atuais circunstâncias. Assim, não nos iludamos: a prática não muda por decretos.”

A formação ofertada, na contemporaneidade, especificamente em Mato grosso, na rede pública estadual, intensifica repasses técnicos e a homogeneização da prática educativa e vem sendo determinada por meio de Decreto. Ressalta a falta de autonomia, com isso, os protagonistas do processo formativo são desconsiderados na construção do projeto de formação enquanto seres pensantes e produtores de conhecimento.

A formação imposta pelo estado, muitas vezes oferecida por meio de plataformas digitais e estruturada em cursos padronizados, foca na eficiência técnica e na obtenção de indicadores quantitativos. Ao padronizar a formação, o estado

desconsidera as particularidades das escolas, dos estudantes e dos próprios educadores, impedindo uma verdadeira reflexão sobre a prática docente.

Considerações Finais

O estudo em relação à formação continuada de professores na rede estadual de Mato Grosso revelou a persistência de modelos hegemônicos que limitam a autonomia dos docentes e a capacidade das escolas de se configurarem como espaços de produção de saberes.

A formação docente, centrada em plataformas e cursos padronizados, desconsidera as especificidades das realidades das instituições e propaga uma ação tecnicista da prática pedagógica, em desacordo com as necessidades dos educadores e dos estudantes. Esse tipo de formação homogeneizante, além de descontextualizada, promove uma competição individualista, muitas vezes materializada em rankings e em uma estrutura de controle, que desvaloriza o trabalho coletivo e o compartilhamento entre os pares. Ela enfraquece o poder transformador do coletivo docente, que, na concepção de Freire (2023), Imbernón (2011), Carvalho (2017), Franco (2012), é essencial para uma educação que prima pela emancipação e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Portanto, para uma formação docente que realmente valorize a autonomia, a reflexão crítica e a transformação social, se torna essencial que as políticas educacionais reconheçam a importância do contexto escolar e promovam uma formação que dialogue com as necessidades dos professores. Em vez de cursos descontextualizados e fragmentados, é preciso incentivar espaços de formação coletiva e contínua dentro das escolas, onde o professor possa investigar, refletir e agir sobre sua prática, de maneira dialógica e colaborativa, comprometendo-se com uma educação que realmente faça sentido para a comunidade em que atua.

A imposição de um modelo hegemônico de formação docente, como o que se observa nas plataformas digitais de formação continuada do estado do Mato Grosso, é uma expressão clara do desejo de controle sobre o fazer pedagógico, afastando-o de uma perspectiva crítica e emancipatória. Sob a ótica dialética, tal modelo não pode ser visto apenas como uma escolha metodológica neutra, ou como uma estratégia intencional para preservar relações de poder e uma visão instrumentalizada da educação, onde a formação dos professores se emoldura em padrões uniformes e

tecnicistas. Esse formato reduz o potencial de autonomia e crítica dos educadores, tratando-os como meros executores e não como sujeitos reflexivos e transformadores de suas realidades.

Referências

CARVALHO, A. L. **Coordenação Pedagógica:** princípios, prática & utopia. Curitiba, PR: CRV, 2017.

CHACON, Daniel Ribeiro de Almeida. **As dez lições de Paulo Freire.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2023

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente.** 1^a.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 85^a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2011.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Decreto n. 1.497**, de 10 de outubro de 2022.