
FORMAÇÃO CONTINUADA E A LEI 11.645/2008: POSSIBILIDADES INTERINSTITUCIONAIS

Beleni Saléte Grando¹
Jocaf Leitner²

Resumo: A pesquisa-ação volta-se à formação continuada de professores cuja demanda advém dos saberes preconceituosos em relação aos indígenas consolidados na escola e a implementação da Lei 11.645/08. Os sujeitos foram os professores da rede pública estadual e municipal e neste processo problematizamos a formação com conteúdos específicos e diferenciados sobre as culturas e histórias dos povos indígenas. Entre a relevância destacamos as parcerias entre instituições que pesquisam e vivenciam o trabalho com indígenas, e o resultado que evidencia como princípio fundamental para a formação na temática indígena, a não dissociação entre: ensino e pesquisa, prática e teoria, e formação inicial e formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada, Lei 11.645/08, Mato Grosso.

Resumen: La investigación-acción vuelta a la formación continua de los profesores cuya demanda proviene de los conocimientos peyorativos a los indígenas consolidado en la escuela y la aplicación de la Ley 11.645 / 08. Los sujetos fueron maestros de público estatal y local, y en el proceso que cuestionan la formación con contenido específico y diferenciado de las culturas e historias de los pueblos indígenas. Entre las asociaciones de relieve la pertinencia entre las instituciones que la investigación y la experiencia de trabajo con los indígenas, y el resultado muestra que como principio fundamental para la formación en cuestiones indígenas, no desacoplamiento: la educación y la investigación, la práctica y la teoría, y la educación inicial y la formación continuado.

Palabras clave: Educación Continua, Ley 11.645 / 08, Mato Grosso.

¹ Professora da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenadora do COEDUC/CNPq – Corpo, Educação e Cultura. Doutora em Educação e Pós-doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. beleni.grando@gmail.com

² Professor formador do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Cuiabá-MT vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso.

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças que se instauram sucessivamente na sociedade atual com dimensões complexas de um mundo globalizado pelas possibilidades tecnológicas, a cada dia são demandadas novas questões para respondermos em termos políticos, sociais e culturais. A matriz curricular dos cursos de formação inicial tem como objetivo primordial, trabalhar aportes teóricos e metodológicos, visando o ensino e aprendizagem voltados à uma determinada especificidade disciplinar, sendo a prática de uma cultura escolar, trabalhada de forma restrita. Assim, essas transformações culturais, na maioria das vezes, afetam o espaço escolar de forma muito rápida, expondo fragilidades que são trabalhadas apenas no decorrer da vida profissional.

Portanto, por mais abrangente que a formação inicial seja, ela não dá conta de preparar o professor para os desafios de prática pedagógica na escola nos tempos atuais. Desse modo, é preciso investir na formação continuada ou formação em serviço dos docentes, buscando superar as lacunas e pontos falhos da formação inicial, bem como para atender as demandas que surgem no cotidiano escolar.

Assim, ao longo dos anos, políticas públicas voltadas à formação continuada para professores da Educação Básica vêm ocorrendo em todo o Brasil, como Pró-letramento, Gestar II, Proinfo Integrado, Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Formação no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, entre outras, visando o fortalecimento da formação educacional, ancoradas em leis, decretos e diretrizes no intuito de assegurar a melhoria da qualidade da educação, tendo como uma de suas bases, diagnósticos que demonstram as fragilidades do público escolar. Esse

argumento da importância da formação continuada é destacada por muitos autores, Nóvoa (1992), André (2000), Mizukami (2002), Oliveira (2003), Souza (2005), Tardif (2005), Imbernón (2009) e entre eles, Paulo Freire ao afirmar que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. [...]. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também. (FREIRE, 1996, p. 39-40).

Reforçando esse cenário educacional, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), cria os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO's), a partir de 1997, inicialmente com 03 Centros de Formação e atualmente com 15 Centros de Formação, distribuídos estrategicamente em todo o Estado, tendo em vista sua grande extensão territorial.

Esses Centros, de acordo com a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (2010, p.21) foram criados com o propósito de desenvolver a formação continuada dos profissionais da educação. O quadro de recursos humanos é formado por diferente equipes, sendo uma gestora, uma técnico-administrativa e outra pedagógica. Os profissionais da equipe gestora e pedagógica são selecionados em processo específico para função, sendo os mesmos, professores que já atuam nas escolas estaduais, seja em diferentes áreas do conhecimento, alfabetização e modalidades/especificidades (diversidades) da Educação Básica.

Os CEFAPRO's vêm legitimando e fortalecendo suas funções, tendo por base as políticas públicas deliberadas pela SEDUC e Ministério da Educação (MEC).

Corroborando com Freire (1997), a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, assegura que:

[...] os profissionais da educação básica não apenas devem refletir sobre a própria prática educativa, mas fazer críticas e construir suas próprias teorias à medida que refletem, coletivamente, sobre seu ensino e o fazer pedagógico, considerando as condições sociais que influenciam direta ou indiretamente em suas práticas sociais. (MATO GROSSO, p.15, 2010).

Acreditando que a prática pedagógica demanda de reflexões consistentes para novas ações, esta é problematizada a partir de diagnóstico que subsidiou a formação, a partir de uma proposta de pesquisa-ação que é neste texto apresentada, caracterizando assim a formação continuada na proposta política educacional de Mato Grosso.

Amparados em Hernández (1999), acreditamos que ao se projetarem planos de formação é importante dar atenção às necessidades dos docentes, no sentido de que sejam encontradas respostas aos problemas selecionados e propostos por eles, e que se utilizem estratégias de formação que se conectem com as diferentes modalidades de aprendizagem.

A análise e discussão da formação continuada abordada nessa pesquisa, se pauta no trabalho desenvolvido no projeto de implementação da Lei 11.645/08.

DA FORMAÇÃO NECESSÁRIA À FORMAÇÃO POSSÍVEL

De acordo com Giroux (1983), os conhecimentos das camadas desprivilegiadas economicamente, dos afrodescendentes ou de muitos outros grupos, quando emergem, contestam o ponto de vista dominante. Por essa razão, a tematização do conhecimento popular no currículo potencializa novos métodos para dar importância e oportunidade para vozes divergentes.

Para Freire e Shor (1986), em uma perspectiva libertadora, o professor tem o direito, mas também o dever de contestar o status quo, particularmente no que consiste à dominação de sexo, raça ou de classe. O que o educador libertador não tem o direito é de impor sua opinião. Mas o educador libertado não pode jamais calar-se sobre as questões sociais, e nem pode lavar as mãos em relação a estes problemas.

Em 2013, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso (CEE/MT), lança a Resolução Normativa nº. 001/2013, que dispõe sobre a oferta obrigatória da Educação das Relações Étnicas e Raciais e do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos estabelecimentos de Educação Básica, públicos e privados, do Sistema Estadual de Ensino (MATO GROSSO, D.O. 22/02/2013, p. 31).

A obrigatoriedade destes estudos específicos são oriundos das legislações federais, a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e a sua reformulação na Lei nº 11.645/08, que se complementam atendendo implementação nos currículos em todos os níveis da educação, os conteúdos das histórias e culturas dos povos indígenas e afro-brasileiro.

Identificamos em Mato Grosso que muitos estudos relacionados a Lei nº 10.639/03, já são contemplados, por meio de ações e projetos, divulgados e desenvolvidos nas unidades escolares, como explicitados pelo Projeto Sala de Educador e nos espaços virtuais como blogs das escolas e nos sites oficiais da SEDUC-MT e CEFAPRO-Cuiabá. Com mais de 10 anos da primeira legislação muitos materiais pedagógicos específicos estão disponibilizados aos educadores o que dá maior visibilidade a sua implementação na rede pública de ensino.

No entanto, o mesmo não ocorre em relação à alteração da Lei de Diretrizes e Bases que entra em vigor a partir da Lei nº 11.645/08, incluindo a exigência de estudos específicos sobre as culturas e histórias dos povos indígenas. Em Mato Grosso, estado que atualmente convive com 42 duas etnias e onde se localiza o Parque Nacional do Xingu, maior referência de diversidade indígena no país, esta lei ainda não logrou êxito.

Apenas algumas ações pontuais podem ser observadas, mais especificamente atividades pedagógicas que acontecem em escolas em decorrência do Dia do Índio, não havendo uma discussão e estudo mais aprofundado sobre ao tema, tão pouco sobre o papel da Lei na inclusão de novos saberes e práticas pedagógica no currículo escolar.

A exemplo dos limites iniciais da Lei 10.639, um dos limites apresentados pelas escola se deve a falta de materiais didáticos específicos que discutem a temática. Apenas os livros didáticos de história não dão conta da contextualização dos mais de duzentos povos indígenas do país.

As diversas realidades histórico-cultural e étnica são negligenciadas muitas vezes pela reprodução histórica marcada pela visão eurocêntrica nos diversos recortes

que a temática indígena traz para o contexto escolar, sem o refinamento do conhecimento sistematizado, mas reproduzindo os conteúdos veiculados pela mídia local e regional.

Esta visão, no entanto, já é evidenciada no próprio Parecer Orientativo nº. 002/2013 que faz menção à aplicabilidade da Resolução Normativa nº. 001/2013-CEE/MT, apontando:

A maioria das escolas brasileiras sempre reproduziram concepções equivocadas e com visões distorcidas sobre os povos indígenas, suas organizações sociais e culturas. Áreas de estudo como a História e a literatura ainda possuem as seguintes concepções sobre os indígenas: • O indígena como ser genérico, onde as pluralidades das identidades étnicas ficam completamente apagadas; • O índio tido como ser exótico; • O índio romântico, vinculado a ideia de bom selvagem, apresentado sempre no passado como figura ambígua de herói e perdedor; • O índio fugaz, que anuncia um fim inexorável, seja pelo extermínio físico, seja pelo processo de aculturação”. (CEE/MT, 2013, p. 11).

Este parecer reforça a relevância de um enfrentamento desta problemática por meio da formação continuada de professores, a fim de que as legislações nacionais e estaduais possam de fato serem implantadas em Mato Grosso. Portanto, estudos mais aprofundados e embasados teoricamente devem ser ponto de referência nos trabalhos desenvolvidos tanto nas formações como no espaço escolar. Tagliari (2010), expõe:

Para tratar da temática histórico-cultural indígena no ambiente escolar, torna-se importante entendermos as diferentes vertentes onde ela pode ser tratada. Embora os conteúdos referentes à

história e cultura dos povos indígenas brasileiros sejam tratados de modo especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras, eles podem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar”. (TAGLIARI, 2010, p. 159).

Diante disso, partimos da problemática que as unidades escolares vêm enfrentando dificuldades para atender os dispositivos já estabelecidos em lei, bem como implementá-la, de fato, no currículo escolar colaborando para a compreensão e necessidade do povo brasileiro compreender sua própria história e origem, superando a visão eurocêntrica ou colonizadora.

O desafio foi a elaboração de um projeto de formação continuada que pontuasse as demandas advindas dos saberes preconceituosos consolidados na escola, como evidenciado no Parecer do Conselho Estadual de Educação. Para tal, foi firmada uma parceria entre a Universidade Federal de Mato Grosso e o CEFAPRO-Cuiabá, a primeira subsidiando com os especialistas e a segunda instituição com o diagnóstico, a estrutura logística e o acompanhamento do trabalho nas escolas. O projeto articulou a demanda de formação com a realização dos XII Jogos dos Povos Indígenas realizados em novembro de 2013, em Cuiabá-MT.

A PESQUISA-AÇÃO COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Com evidenciado acima, a temática da diversidade étnica e cultural, especialmente a indígena, não é facilmente inserida no contexto escolar por demandar aprofundamento sobre a história e a cultura brasileira. Para a formação de professores,

foi necessário se pautar em experiências anteriores de formação e pesquisas já consolidadas em Mato Grosso para o suporte teórico metodológico do curso. Este suporte foi efetivado na parceria com o Grupo de Pesquisa COEDUC, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFMT, que articulou outros professores dos departamentos de História e Antropologia para comporem a equipe de formadores com o CEFAPRO, pois para o Projeto de Formação foi fundamental o conhecimento da realidade escolar.

A proposta se pautou no diagnóstico da realidade escolar, para em conjunto com os sujeitos responsáveis pela formação, pudéssemos elaborar o projeto de intervenção qualitativa. Caracterizamos este trabalho como pesquisa-ação por compreender com Thiollent (1994) que esta tem uma “[...] base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (1994, p. 14).

Conforme este autor, a ação da pesquisa tem um caráter não trivial, ou seja, uma ação problemática que merece investigação para ser elaborada e conduzida. Além disto, trata-se de um estudo no qual as pessoas envolvidas tem algo a “dizer” e a “fazer”, e os investigadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Conforme Pereira (1998), a pesquisa-ação na educação surgiu nos anos 60 como uma tentativa de superar as lacunas existentes entre o ensino e a pesquisa e o problema da relação teoria e prática. A pesquisa-ação pretende ao mesmo tempo

conhecer/pesquisar e atuar/ensinar, e assim, superar a diferença entre pesquisador e professor. Nesta concepção, o professor é visto como produtor de conhecimento a partir de sua prática, e o pesquisador “externo” atua como facilitador e colaborador.

De acordo com Hernández (1999), há uma nova tendência de formação, que implica uma nova concepção sobre o professor, considerando-o como um profissional adulto, reflexivo e aberto à colaboração com seus companheiros. Esta conceituação tem três implicações para o planejamento da formação:

- a) Considerar que os professores não partem do zero, pois possuem formação e experiência para as quais adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho;
- b) Conceituar a prática da formação a partir das experiências concretas e sua análise, reflexão e crítica;
- c) Considerar a formação desde o contraste e o questionamento da própria prática e em relação com outros colegas. Isto exige na formação um componente de coordenação e colaboração.

Para tanto, ações, programas e projetos de formação continuada, são inevitavelmente, cada vez mais presentes e necessários para o aprofundamento teórico-prático, visando uma melhoria da prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação.

O convite feito às escolas pela CEFAPRO foi para que cada uma indicasse dois professores para a formação que posteriormente na escola elaborariam um projeto

pedagógico para a implementação da cultura e história de um dos 46 povos indígenas que estavam na programação dos XII Jogos dos Povos Indígenas. Os professores foram indicados pela equipe gestora de escolas da rede estadual dos municípios de Cuiabá, Poconé e Várzea Grande (estes municípios compõem os 11 que constituem a Baixada Cuiabana), bem como, escolas municipais de Cuiabá.

Os sujeitos da pesquisa-ação que assumem a formação eram professores e acadêmicos do curso de mestrado em educação e outros cursos da UFMT, professores formadores do CEFAPRO, e os demais participantes do projeto que o desenvolvem nas escolas foram 37 professores e estudantes de 24 unidades escolares.

Portanto, essa parceria de formação, teve como princípio, romper com o conteudismo ou descontextualização e criar na prática, condições para atividades propostas a partir da construção participativa de projetos e ações pedagógicas inovadoras para as escolas públicas da rede municipal e estadual, tendo como foco o estudo sobre as contribuições étnico-raciais, social, econômica e política dos povos indígenas, identificando um povo em específico, que estaria participando de um evento nacional em Cuiabá. (SITE CEFAPRO, 30/08/2013).

O destaque foi para a implementação da Lei 11.645/08 como relevância para a ampliação da cidadania do povo brasileiro, com o estudo, por exemplo, da história do município de Cuiabá atravessada pela própria história do Povo Bororo.

O processo da pesquisa-ação se deu em sete etapas. A primeira com a construção do projeto e o levantamento do acervo bibliográfico e referências disponíveis nas escolas sobre a temática indígena. Vale destacar que o CEFAPRO-Cuiabá é responsável

pela formação de 189 escolas da “Baixada Cuiabana” que incluem 6 escolas indígenas em territórios do Povo Bororo.

Os dados da primeira fase, realizada no período de agosto a setembro de 2013, demandaram uma organização com suporte de novas parcerias efetivadas pela UFMT no levantamento de materiais que pudessem ser subsídios para a elaboração dos projetos pedagógicos nas escolas, em contato com a FUNAI, OPAN e CIMI, instituições que atuam diretamente com os povos indígenas em Mato Grosso.

No processo de formalização do projeto, o CEFAPRO mobilizou as escolas da grande Cuiabá e organizou as informações e a abertura das inscrições das escolas no site virtual da instituição. Ainda como primeira fase, as escolas estaduais em sua maioria estavam em greve e com isso, muitas escolas não se mostraram receptivas ou mobilizadas para o projeto.

A segunda fase foi realizada em setembro, com a etapa de formação continuada quando os professores e convidados da UFMT desenvolveram seis oficinas durante três dias e uma palestra com professor visitante da Suíça, na abertura do curso.

Nesta fase, os professores das escolas trouxeram problemas concretos de suas práticas e em especial, os conceitos distorcidos pela formação inicial que se pautou na história do Brasil colonizado, cujo povo ignorava a presença e a relevância dos povos ameríndios e afrodescendentes na sua constituição enquanto nação brasileira.

Segundo Prawat (apud. HERNÁNDEZ, 1999), para construir conhecimentos novos é necessário: a) um conhecimento de base (que inclua tanto saberes disciplinares

como as experiências pessoais); b) estratégias para seguir aprendendo; e c) disponibilidade para a aprendizagem.

No processo de formação continuada, estes aspectos foram considerados, pois a partir da realidade dialogada com e pelos professores das escolas a fase seguinte do projeto foi encaminhada, ou seja, a elaboração de projetos pedagógicos em cada escola. Antes de seguir para a construção coletiva dos projetos nas escolas, foi dividido entre os professores os povos que seriam estudados nestes projetos (pré-planejamento). Consideramos esta a terceira fase da pesquisa-ação.

Na quarta fase, com os grupos étnicos definidos, os professores voltam às escolas para elaborar com seus pares o projeto pedagógico contando com o apoio dos formadores do CEFAPRO e da UFMT.

Neste processo de “Elaboração, recebimento e desenvolvimento dos projetos escolares”, das 24 escolas que enviaram professores para a formação, 17 elaboraram projetos com a definição de estudo sobre a história e a cultura de um povo indígena que seria desenvolvido com os estudantes para posteriormente realizarem uma aula de campo nos Jogos Indígenas para conhecerem representantes dos povos estudados.

A quinta fase do projeto foi o acompanhamento às escolas conforme as demandas dos projetos pedagógicos. Nesta, realizada entre os meses de setembro, outubro e novembro, os professores, acadêmicos e parceiros da UFMT realizaram visitas às escolas para proferirem palestras e com os professores planejarem práticas pedagógicas que subsidiaram a inclusão dos conteúdos previstos em atendimento à Lei 11.645/08. Nesta fase, as escolas buscaram este assessoramento pedagógico de

formação, havendo uma mobilização no sentido de buscar instituições e materiais que pudessem contribuir com os projetos pedagógicos em desenvolvimento. Com isso, também se criou um grupo na rede social face book como depósito de materiais didáticos para a prática pedagógica.

A sexta fase do projeto se deu com a visita das escolas ao espaço dos XII Jogos dos Povos Indígenas que aconteceram no período de 08 a 16 de novembro, no Jardim Botânico de Cuiabá, localizado no Bairro Sucuri, montada para este fim. Neste espaço de “aula campo”, os professores e estudantes puderam aprender com e sobre os povos indígenas na estrutura montada para o evento, como a Oca da Sabedoria, a Oca da Literatura e a Oca Digital.

Este foi um momento privilegiado para que os professores com seus respectivos alunos pudessem conhecer em loco a cultura do povo estudado. Neste evento, as escolas foram subsidiadas pelo projeto que construiu com a SEDUC uma agenda de visita com ônibus e apoio dos mestrados da UFMT que acompanharam todo o trajeto feito com os professores desde a escola, para dialogarem com grupos indígenas, visitarem a Feira de Artesanatos e a Feira Agrícola Indígena, assistirem apresentações culturais, identificando e diferenciando as etnias por suas pinturas, ornamentos e práticas corporais (danças e jogos).

A última fase da pesquisa foi com a coleta de dados com os estudantes que participaram da visita. Esta foi realizada em duas etapas, uma antes da visita e outra logo após o retorno, buscando identificar quais os saberes novos aprendidos por estes, buscando evidenciar que conceitos ou questões relevantes levantadas pelos educandos

que devem ser considerados na formação dos professores. Os dados ao serem analisados, retornam como avaliação e diagnóstico que visa contribuir para a problematização de novas formações pela UFMT.

O papel dos formadores em todas as etapas, vai ao encontro do propagado por Imbernón (2009), quando afirma que o formador “[...] deve assumir mais um papel de prático colaborador num modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação (ou de inovação ou pesquisa) para ajudar a analisar os obstáculos (individuais e coletivos)”, uma vez que o professor deve “ter acesso a um projeto formativo que os ajude a melhorar” (2009, p. 105).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Podemos concluir que esta pesquisa-ação voltada à formação continuada dos professores da rede pública estadual e municipal da “Baixada Cuiabana”, para a implementação da Lei 11.645/08, contribuiu para problematizarmos a formação com conteúdos específicos e diferenciados sobre as culturas e histórias dos povos indígenas. Para tanto, foram necessárias parcerias com instituições que pesquisam e vivenciam no seu cotidiano os indígenas que atualmente constituem a população brasileira. Com isso, os projetos de formação não devem dissociar o ensino com a pesquisa, a prática com a teoria, e, principalmente, a formação inicial com a formação continuada.

Do trabalho realizado, somente atendemos parcialmente a realidade das escolas com as quais atuamos com a formação continuada na Baixada Cuiabana, tendo

em vista que esta se constitui de 11 municípios com distâncias variadas da capital Cuiabá, e, também porque neste primeiro projeto de formação, buscávamos compreender as demandas da formação nossas para subsidiar a especificidade dos conteúdos previstos pela Lei, ou seja, as histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil. Outro fator que restringiu a participação de algumas escolas, foi o momento de greve pela qual os profissionais da educação, se encontravam.

Compreendemos que estes conteúdos não estão disponíveis em livros didáticos e nem são ainda implementados nos currículos de formação inicial dos professores, o que dificulta o acesso tanto dos conteúdos quanto de práticas pedagógicas eficazes para sua implementação.

Avaliamos que a parceria das instituições foi fundamental para a superação dos limites reais para o acesso a estes conhecimentos. Como evidenciamos na pesquisa-ação construída entre UFMT e CEFAPRO-Cuiabá, ampliou-se com novos parceiros e instituições para que pudesse ser viabilizado. Assim, a formação pretendida só foi possível devido sua face interinstitucional, com FUNAI, CIMI e OPAN. Cabe destacar que neste processo, acadêmicos e indígenas convidados pela UFMT foram fundamentais para o processo de formação. Os saberes e as práticas pedagógicas para dar conta da complexa realidade sociocultural do país, só se revela com relações mais igualitárias entre todos os sujeitos que fazem a educação, educandos, educadores, sociedade.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. 28. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P., SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIROUX, H. **Pedagogia radical**. São Paulo: Cortez, 1983.

HERNÁNDEZ, F. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (orgs.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: EdUFRGS/Sulina, 1999, p. 45-59.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Trad. de Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. Parecer Orientativo nº 002/2013. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/Parecer+002.2013-+CEEMT+-+Aplicabilidade+da+Resolu%C3%A7%C3%A3o+Normativa+n%C2%BA.+001.2013-CEEMT4077306.pdf. Acesso em: 02/03/2014.

MATO GROSSO. Resolução Normativa nº. 001/2013, de 19 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial de Mato Grosso**, MT, 22 fev. 2013. p. 31.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. 2010



MATO GROSSO. CEFAPRO-CUIABÁ: <http://www.cefapro cuiaba.com.br/>

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: SERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998, p. 153-182.

TAGLIARI, I. A. Diversidade, práticas corporais e saúde: a questão indígena na escola. In: GRANDO, B. S, PASSOS, L. A. (orgs.). **O eu e o outro na escola**: Contribuições para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdufMT, 2010, p. 153-164.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

(Recebido em junho e aprovado em novembro de 2014)

