

Trajetória do CEFAPRO e Qualidade: Do Contexto de Influência ao Contexto da Prática

CEFAPRO's Trajectory and Quality: From
Context of Influence to Context of Practice

Laélia Portela Moreira

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estácio de Sá
moreira.laelia@gmail.com

Elba Vicentina de Moraes

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estácio de Sá
elbademoraes@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta uma análise da política de formação de professores desenvolvida no Estado de Mato Grosso, por meio dos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS), no contexto das principais políticas de formação de professores instituídas no Brasil e no Estado de Mato Grosso após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96 (LDBEN). A abordagem do Ciclo de políticas agregada aos estudos sobre políticas públicas, políticas educacionais e qualidade da educação realizados por Shiroma, Moraes e Evangelista, Cavalcanti, Dourado, Gentili, Gatti, e Oliveira e Araújo, respectivamente, dentre outros autores, ofereceram suporte teórico e metodológico à pesquisa da qual este trabalho é derivado. Os resultados mostraram que, nos contextos analisados (de influência, da produção do texto e da prática), apesar da presença de um tímido movimento em relação ao que se considera qualidade social da educação a concepção de qualidade mais presente restringe-se a critérios identificados com os instrumentos de regulação e controle. O texto está dividido em duas partes principais: A primeira apresenta o debate atual acerca do direito à educação de qualidade, e discute suas diferentes acepções. Em seguida, aborda-se a política de formação de professores realizada no estado de Mato Grosso por meio dos CEFAPROS, com foco no contexto em que estes Centros emergiram, bem como em sua trajetória, relacionando-os com os critérios de qualidade.

Palavras-chave: Política educacional. Qualidade da Educação. Formação de professores CEFAPRO.

Abstract

This article presents an analysis of the teacher training policy developed in the State of Mato Grosso, through the Teacher Education and Update Centers (CEFAPROS), in the context of the main teacher training policies instituted in Brazil and the State of Mato Grosso after the promulgation of the Law of Guidelines and Bases of National Education, Law 9.394 / 96 (LDBEN). The Policy Cycle Approach, the studies on public policies, educational policies and quality of education by Shiroma, Moraes and Evangelista, Cavalcanti, Dourado, Gentili, Gatti, and Oliveira and Araújo, respectively, among others, provided theoretical and methodological support to the research from which this work is derived. The results showed that, in the analyzed contexts (influence, text production and practice), despite the presence of a timid movement in relation to what is considered social quality of education, the most present quality conception is restricted to identified criteria with the instruments of regulation and control. The text is divided into two main parts: The first presents the current debate on the right to quality education, and discusses its different meanings. Next, the policy of teacher training carried out in the state of Mato Grosso is presented through CEFAPROS, focusing on the context in which these Centers have emerged, as well as on their trajectory, relating them to the quality criteria.

Keywords: Educational politics. Quality of Education. Continuing Teacher Training. CEFAPRO.

I

ntrodução

A garantia do direito à educação, realçada na Carta de 1988 (BRASIL, 1988), representa forte instrumento de ação política, não só pelos seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional. O caráter democrático da educação é enfatizado em todos os eixos do mandamento constitucional, o qual estabelece que a educação deve conduzir, ao mesmo tempo, à qualificação para o mundo do trabalho, ao desenvolvimento integral do indivíduo e à cidadania, além de privilegiar a educação de qualidade para todos. A reiteração desse direito aparece também no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 - LDBEN (Brasil, 1996), no primeiro e no segundo planos decenais, em suma, nos principais textos que compõem o arcabouço legal do campo educacional brasileiro.

O direito à educação inclui a transformação do padrão de qualidade para todos em parte do direito público e subjetivo à educação fundamental e o grande desafio, como defendem Oliveira e Araújo (2005), é fazer com que, além de garantido e efetivado se constitua em experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social. Para os autores, na história recente da educação brasileira é possível identificar a construção de três significados distintos para qualidade em educação:

Um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progredem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8)

Em texto posterior, Oliveira (2007, p. 666) reforça a importância de assegurar o direito à educação de qualidade para todos, sem a qual a democratização do acesso pode produzir uma educação diferenciada, restringindo-se a qualidade a “nichos de privilégio no interior do sistema educacional”. O autor ressalta que as políticas esboçadas para enfrentar a necessidade de melhoria dos índices de escolaridade exigiram a atuação governamental, não apenas na expansão dos níveis de ensino, mas também na implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade. Para tanto, no início da década de 1990, o Brasil adotou os sistemas de avaliação baseados em testes em larga

escala. Nesse processo, os professores ganharam um papel fundamental e sua formação inicial e continuada se constituiu em tema de interesse social, seja para assegurar a profissionalização e a valorização docente, seja para contribuir para a melhoria dos processos escolares e de ensino-aprendizagem e para a superação da baixa qualidade que os sistemas públicos de ensino vêm apresentando nas últimas décadas.

A qualificação docente foi incorporada à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) com a Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006), na qual foram introduzidos ao artigo 206 os incisos V e VIII, que tratam do plano de carreira, do ingresso no serviço público por meio de concurso e do piso salarial, acompanhando o disposto nos artigos 61, 62 e 63 da LDBEN (BRASIL, 1996). Esta inserção contribuiu positivamente para o fortalecimento e estruturação da política de formação continuada de professores, aliada ao compromisso governamental de “[...] incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Observa-se que a formação dos professores é tida como um dos pontos centrais das políticas públicas direcionadas à elevação da qualidade da educação. Assim, surgiram várias iniciativas governamentais que foram sendo implementadas pela União, pelos Estados e Municípios como é caso do Estado do Mato Grosso, que estruturou sua política de formação continuada de professores, por meio dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS), objeto deste trabalho.

O artigo apresenta uma análise dessa política sob a ótica da qualidade e a partir da *abordagem do ciclo de políticas*. Divide-se em duas partes principais: A primeira apresenta o debate atual acerca do direito à educação de qualidade, e discute suas diferentes acepções. Em seguida, aborda-se a política de formação inicial e continuada de professores realizada no estado de Mato Grosso por meio dos CEFAPROS, com foco no contexto em que estes Centros emergiram, bem como em sua trajetória, relacionando-os com os critérios de qualidade.

Qualidade da Educação: Concepções em Disputa

No bojo das reformas políticas, econômicas e sociais desencadeadas nas últimas décadas, a qualidade na educação tornou-se uma preocupação mundial, sendo, no Brasil, um dos temas principais das discussões que norteiam as políticas públicas do setor. Observa-se que as instituições educacionais vêm inserindo gradativamente a dimensão

da qualidade nas suas manifestações e propostas de políticas, fator que sinaliza a existência de um consenso em torno do argumento de que o problema central da educação brasileira está, primeiramente, ligado à necessidade de melhoria da sua qualidade.

Um marco nesse processo de reforma educativa e da participação de organismos internacionais, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), foi a realização da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, na Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, em que foi subscrita a “Declaração de Jomtien”, na qual os signatários se comprometeram a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. A partir dessa Declaração, os nove países que apresentavam maior taxa de analfabetismo do mundo, aí se incluindo o Brasil, firmaram compromisso de desenvolver ações para consolidação de políticas educativas, de acordo com os princípios acordados.

Como salienta Dourado (2011), a década de 1990 foi marcada por mudanças na forma de organização e gestão do Estado que, conseqüentemente, repercutiram nas políticas educacionais, especialmente nas relacionadas à educação superior, fazendo emergir o caráter mercadológico da educação, um bem público, mas cuja garantia vem sendo influenciada pelos interesses do capital. Este autor observa que a maioria dos países precisou efetuar reformas administrativas e fiscais em função dos novos cenários econômicos, políticos e culturais advindos dos processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital em resposta à crise econômica agravada no final da década de 1970.

Tais aspectos organizacionais, estruturais e culturais da reforma educacional são destacados por Ball (2005) ao tratar o gerencialismo como principal instrumento do processo de inserção de um modelo empresarial competitivo no setor público, a partir da adoção de novas formas de organização e cultura institucional predominantes no setor privado. Ball aponta o que chamou de performatividade (indicadores de desempenho) e gerencialismo como sendo as duas principais tecnologias empregadas na política de reforma educacional capazes de promover a ressignificação do profissionalismo, relegando-o à obediência a regras externas e a uma forma de desempenho (performance). Para Ball (2005, p. 545) “Quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público, centralizado no Estado.” Em artigo

posterior, o autor (2006) adverte ainda que os aspectos administrativos incorporados pelos novos gerentes dos serviços públicos, incluindo a educação, para atingir os objetivos das políticas de Estado neoliberais, utilizam-se de uma combinação de “práticas micro-disciplinares” e “controle a distância”, com ênfase no discurso de excelência, efetividade e qualidade pautados na ótica do mercado. Esse modelo de gestão gera impactos nos parâmetros de qualidade para educação pública, que passa a acompanhar a lógica empresarial, com características de utilidade e competitividade.

Constatações como as mencionadas estão presentes nos debates educacionais recentes, os quais parecem indicar que o direito à educação ainda precisa ser reafirmado socialmente, com ênfase em questões ligadas à oferta de acordo com padrões de qualidade, até então pouco delimitados no Brasil, especialmente no que diz respeito à formação docente. A acepção de qualidade identificada tanto nas normas relacionadas às políticas educacionais, quanto na literatura acadêmica apresenta significados diversos. Ao tratar das concepções de qualidade relacionadas ao ensino superior, Bertolin (2009, p.127) argumenta que este conceito apresenta as características da pluralidade e multidimensionalidade e observa que “[...] a ênfase no debate acerca da qualidade foi precedida pelas exigências quantitativas” e tiveram seu auge entre 1960 e a década de 1970. Os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação, efetuados na década seguinte, apontam, segundo o autor, para muitas direções. E se por um lado, há uma riqueza de conceituações e diversas taxionomias que passam a ser utilizadas a partir da década de 1980¹, não há consenso em torno do assunto.

Como também destaca Gentili (1997, p. 172), “[...] não existe um critério universal de qualidade. Existem diversos critérios históricos que respondem a diversas intencionalidades políticas”. Assim, no que se refere à educação básica, verifica-se, no Brasil, a presença de duas concepções de qualidade da educação que se opõem: uma vinculada ao projeto neoliberal, possível de ser identificada na legislação e nas políticas públicas educacionais recentes e outra, baseada nos direitos sociais de cidadania, denominada “qualidade social da educação”. A existência desses dois modelos impacta, evidentemente, propostas de gestão que as políticas públicas preceituam para atingir seus objetivos.

A concepção de qualidade social da educação, oposta àquela identificada com a concepção mercadológica, é defendida por diferentes autores como Silva (2009), e Belloni (2003) dentre outros. Silva (2009) critica a transposição da noção de qualidade do

¹ Especialmente no que se refere ao Ensino Superior

campo econômico para questões educacionais, como fruto da constante participação de técnicos de organismos financeiros internacionais e nacionais nas políticas sociais brasileiras. Argumenta que as políticas que envolvem formação escolar precisam considerar outros fatores “[...] como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação” (SILVA, 2009, p. 220). A autora chama atenção ainda para a importância de se considerar os diferentes sujeitos envolvidos no processo, as práticas pedagógicas, o currículo, o processo ensino-aprendizagem, e também os fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados, como:

- a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; [...] renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo.
- b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; [...] formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens.
- c) Financiamento público adequado com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa.
- d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p.224)

Na perspectiva de Silva, a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da instituição a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Nessa discussão, Belloni (2003) também apresenta sua contribuição por meio da articulação da qualidade social da educação em torno de quatro eixos principais, a saber: (a) qualidade social como direito de cidadania vinculada à política de inclusão social, na direção da emancipação humana e social; (b) gestão educacional democrática, efetivada com a participação da população nas decisões sobre os assuntos educacionais, por meio de conselhos escolares atuantes, eleições democráticas para dirigentes escolares, e outros mecanismos de controle social que envolvam a sociedade na formação de cidadãos democráticos; (c) valorização dos trabalhadores da educação, tanto em termos salariais, quanto no que se refere à qualificação adequada à função e necessidades da

escola e do sistema; e, por fim, (d) destinação de recursos compatíveis com as necessidades de cada escola e sistema, sendo imprescindível o regime de colaboração entre os entes federados, bem como a integração das políticas para se atingir a qualidade social da educação.

Verifica-se, portanto, que apesar da predominância de uma concepção mercadológica de qualidade da educação, conforme já discutido, observam-se alguns exemplos pontuais que sinalizam a lenta inserção de um ideário de qualidade distinto daquele que tem predominado nas políticas públicas educacionais brasileiras. É possível afirmar, portanto, que já existe uma corrente alternativa que vem ganhando espaço, se não nas políticas públicas educacionais, pelo menos na discussão acadêmica pertinente, ampliando-se, assim os o escopo do conceito de qualidade, por meio da inclusão de aspectos que vão além daqueles de natureza econômica.

A oposição entre as duas concepções de qualidade já mencionadas é levada em consideração na seção seguinte, que busca, a partir da abordagem do ciclo de políticas, analisar como esse conceito foi se transformando no âmbito da política de formação inicial e continuada de professores no Estado de Mato Grosso,

De CEFOR a CEFAPRO: A Qualidade da Formação de Professores à luz da abordagem do Ciclo de Políticas

Como já mencionado nas seções anteriores, a formação docente foi um dos pilares da reforma educacional empreendida no país a partir da década de 1990. Nessa linha, o processo de construção da Política de Formação Docente foi acompanhado de um arcabouço legal considerável, com normativos amplamente discutidos a partir da promulgação da LDBEN (Brasil, 1996). Alguns dos principais destaques desse processo centram-se nos seguintes pontos: a Lei n. 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); o Decreto n. 6.094/2007, que lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE) como estratégia para que o país pudesse alcançar as metas estipuladas no PNE; o Decreto n. 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e, também, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, com a implantação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e a elaboração de planos estratégicos participativos e culmina com a Meta 15 do atual Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024, instituído pela Lei 13.005, de 25 junho de 2014 (BRASIL, 2014), que prevê:

[...] em regime de colaboração entre a União, o estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Todos esses aspectos, destacados na trajetória da política nacional de formação docente, com ênfase na LDBEN (BRASIL, 1996), tiveram seus reflexos e foram efetivados no estado de Mato Grosso por meio dos CEFAPROS. Para, então, analisar sua origem e trajetória, utilizou-se como ferramenta analítica a abordagem do ciclo de políticas (*Policy cycle approach*), de Bowe e Ball (1992) e, mais especificamente, as questões norteadoras aplicadas à abordagem do ciclo de políticas apresentadas por Mainardes (2006), que servem como um guia para o pesquisador explorar os contextos em torno de uma determinada ação institucional deste gênero. A abordagem do ciclo de políticas, de acordo com Bowe, Ball² (1992, posição 3858) apresenta uma crítica à separação, na análise da política educacional, entre os contextos da formulação e implementação, a qual, na medida em que os separa em momentos distintos, fortalece a perspectiva gerencialista e “[...]”produces an account of the policy process as linear in form; whether top-down, bottom up, allowing for a ‘relative autonomy’ of the bottom from the top”

Para esta abordagem, é fundamental a utilização de um referencial teórico que permita a ligação entre o Estado e os processos micro políticos, ou seja, as macro e micro análises. Desta forma, seus autores propuseram a instituição da análise de contextos em um ciclo contínuo e inter-relacionado de políticas públicas de educação, o qual rompe com a linearidade das análises tradicionais. Inicialmente, foram propostos três contextos: o contexto de influência, em que se iniciam as políticas públicas com a construção dos discursos políticos; o contexto da produção de texto, que representa a própria política, já que os textos políticos são resultantes de disputas e acordos entre grupos visando o controle de suas representações; e o contexto da prática onde ocorre a interpretação e reinterpretação da política, em que os efeitos e consequências produzidos pela política podem ser sinônimos de mudanças e transformações na política original (MAINARDES, 2006). Em face das críticas recebidas quanto à abordagem do ciclo de políticas, posteriormente mais dois contextos foram acrescentados à proposta original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Ao tratar do contexto dos resultados ou efeitos, Ball, segundo Mainardes (2006) demonstra preocupação com

² Com a colaboração de Gold.

critérios de justiça, igualdade e liberdade individual, considerando que as políticas têm efeito e não só resultados

Na perspectiva do ciclo de políticas, o contexto da prática não representa somente a implementação das políticas, mas envolve também o processo de interpretação, que pode gerar efeitos e consequências diversas, modificando a política original, e a recriando (MAINARDES, 2006). Quando se trata de políticas educacionais, os professores e demais atores, com seus conhecimentos, suas crenças, seus valores, podem interpretar e reinterpretar essas políticas, interferindo no processo de implementação.

Após essa breve apresentação da ferramenta analítica do ciclo de políticas, passaremos agora à análise da política de formação oferecida pelos CEFAPROS à luz dessa abordagem, limitando-nos aos três contextos principais (de influência, da produção de texto e da prática).

Inicialmente, observaram-se as seguintes questões propostas por Mainardes (2006) para explorar o contexto de influências: (a) as influências e tendências existentes na política investigada, tanto na esfera nacional como internacional/global que contribuíram para seu surgimento; (b) como o discurso da política foi construído pelos vários atores; (c) sua genealogia; (d) versões da política em função de influências de interesses de grupos dominantes; e (e) a situação anterior à emergência da formulação da política.

Com as adaptações necessárias, explorou-se inicialmente o momento histórico da política educacional brasileira em que surge o CEFAPRO no Estado de Mato Grosso, explicitando-se as influências exercidas, relacionadas ao macro e micro contextos, além das interações entre eles. Conforme destacam Mainardes, Ferreira e Tello (2011), tem sido enfatizado por Ball nos trabalhos atuais o processo histórico das políticas investigadas, bem como as mudanças ocorridas na economia e no papel do Estado, a função das redes sociais e o impacto das políticas sobre as classes sociais.

Em Mato Grosso, conforme relatado por Nogueira (2007), Teixeira (2009), Gobatto (2012), entre outros, o primeiro CEFAPRO originou-se de uma experiência desenvolvida na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Rondonópolis, na região sul do estado. Os autores mencionados afirmam que, com a extinção do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), juntamente com o fim da oferta do curso de magistério, em nível médio, na citada escola, um grupo de professores sentiu necessidade de manutenção da educação continuada dos professores

das séries iniciais da rede pública de ensino daquele local. Reuniram-se, então, e criaram, em 1996, um Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOP), sob a responsabilidade dos docentes da própria escola, inicialmente sem qualquer vinculação institucional com a Secretaria de Estado de Educação.

A iniciativa dos professores dessa escola foi considerada pioneira na discussão de propostas de formação continuada para atendimento aos profissionais de seu quadro. Contudo, as atividades do CEFOP foram mantidas apenas até 1997, quando a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) propôs sua incorporação, a partir da construção do projeto do CEFAPRO. Em dezembro de 1997, a SEDUC publicou o Decreto Estadual nº 2.007 (MATO GROSSO, 1997), criando o Centro de Formação e Atualização de Professores – CEFAPRO -, em três polos iniciais localizados nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, tendo como objetivo, conforme descrito no seu artigo 2º. “[...] desenvolver projeto de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para qualificação dos profissionais da educação” .

Analisando-se o contexto nacional, a institucionalização do CEFAPRO pela SEDUC atende ao apelo da LDBEN (BRASIL, 1996), (contexto nacional) que atribui ao Estado a responsabilidade pela formação docente, além de estabelecer a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, inclusive para os anos iniciais do Ensino Fundamental, fixando prazo para adequação. A Formação continuada de professores efetivada pelo CEFAPRO torna-se, então, uma política pública, e, conseqüentemente, sofre influências de diferentes contextos. Sai de uma configuração local, de dentro de uma única escola e se expande para todo o Estado, a partir da ótica dos governantes e dos problemas eleitos por eles como prioritários. Esta nova concepção do CEFAPRO já sinaliza a vinculação de suas ações às políticas de formação instituídas no macro contexto, sob influências em nível nacional e global das políticas de corte neoliberal, em direção às reformas educativas desencadeadas nos anos 1990, que sob influência dos organismos internacionais liderados pelo Banco Mundial conduziram à padronização da política educacional (TORRES, 1998)..

Essa mudança na configuração do CEFAPRO expressa um processo de formulação de políticas que ocorre em arenas de luta e pode ser acompanhado de resistências, ressignificações e recontextualizações, que vão se configurando durante a sua trajetória. Não sendo seu conteúdo prescritivo, essa construção/desconstrução/reconstrução torna-se possível, em função dos interesses

envolvidos ou mesmo das necessidades locais e imediatas. Assim, por meio de muitas articulações, novos e diferentes sentidos são acrescentados, outros subtraídos, dando um novo desenho à proposta original como é o caso em análise.

A criação do CEFAPRO acontece num momento em que são acirradas as discussões sobre o fim da oferta do curso de magistério no Estado, quando, segundo a SEDUC (Mato Grosso, 1998) *apud* Gobatto (2012), existiam 2.600 professores efetivos não habilitados atuando no sistema, à época. Nesse movimento, a política de formação de professores nacional e local e os interesses em torno do CEFAPRO o levaram a assumir, então, a posição de agência formadora, lançando-se, inclusive, como piloto no Programa de Formação de Professores Leigos (Proformação), programa da Secretaria de Educação a Distância que privilegiou a formação inicial para o magistério na modalidade Normal para atender as quatro séries iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA. O Programa lançou mão de atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais, especialmente nos períodos de férias escolares e nos sábados, capacitação em serviço e atingiu um número relevante de professores espalhados pela imensidão territorial do Estado, conforme previsto nas orientações internacionais, atendendo, especialmente, às diretrizes relacionadas ao financiamento, nesse caso as advindas do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD.

Outro ponto a ser considerado e que também se apresentou no contexto de influência orientador das políticas do CEFAPRO é a descentralização, efetivada por meio da criação de vários Centros com o objetivo de aproximar-se do local de trabalho dos profissionais da educação, privilegiando a escola como *locus* da formação continuada, sob influência do ideário neoliberal. Sobre isso Oliveira (2005), ao tratar da uma nova regulação das políticas educacionais decorrentes das reformas recentes mostra seu impacto direto na educação básica, na medida em que se passa a conceber a escola como núcleo do planejamento e da gestão e a atribuir ao trabalhador docente a responsabilidade pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional.

Em nível regional, Gobatto (2012) destaca que os polos foram definidos geograficamente em função do número de professores leigos existentes em cada região e acrescenta que a implantação do Proformação é que exigiu a institucionalização imediata do CEFAPRO, para executar a política de formação de professores no estado de Mato Grosso e a criação dos respectivos polos. Ressalte-se que a Portaria nº 48/99-SEDUC/GS/MT caracterizou tais espaços como escolas com atuação em regime de

colaboração entre a União, o Estado e os municípios, além de definirem sua finalidade, como transcrito abaixo:

Art. 1º Os 12 Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) são referências das Políticas de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação do estado de Mato Grosso.

Art. 2º Os Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) se constituem em Escolas do Sistema Público do Ensino de Mato Grosso, com a finalidade de desenvolver programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, coordenar e sediar programas de plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação em nível de Ensino Médio e 3º grau, conveniados entre Seduc, MEC, Municípios e IES. (MATO GROSSO, 1999, grifo nosso)

A análise do contexto de influências presentes na criação/implementação do CEFAPRO revela, portanto, que os acontecimentos em nível global, nacional e local repercutiram também, conforme a abordagem do *ciclo de políticas*, no contexto de produção de texto e no contexto da prática da política em análise, demonstrando o inter-relacionamento existente entre eles.

Envolvendo, então, o contexto de produção de texto, as questões propostas por Mainardes (2006) sugerem a exploração da linguagem manifesta no conteúdo de documentos e demais normativas. Em relação àquela contida na legislação de criação do CEFAPRO, observaram-se: a linguagem textual, o estilo do texto seja este *writerly*, *readerly*³ (prescritivo) ou a combinação de ambos os estilos, bem como as inconsistências, contradições e ambiguidades contidas no teor do documento. A análise do conteúdo dos documentos normativos no âmbito do estado de Mato Grosso que envolveu a legislação estadual⁴ e documentos publicados pela SEDUC⁵ sinalizou que a linguagem e o estilo de textos utilizados são de teor predominantemente prescritivo, limitando sua interpretação, deixando pouquíssima margem para participação dos professores, demonstrando a relação com o contexto de influências descrito.

Desde sua implementação, a política de formação de professores efetivada pelo CEFAPRO apresenta, simultaneamente, instrumentos de controle por parte do Estado, com a institucionalização dos cronogramas, carga horária, conteúdos dos cursos

³ *Writerly* e *Readerly* são dois conceitos de Roland Barthes utilizados por Bowe, Ball e Gold (1992) para definir os textos das políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* convida o leitor à colaboração e c-autoria.

⁴ Leis estaduais (nº 8.405/2005; nº 9072/2009); Lei Complementar Estadual nº 50/1998; Decretos (nº 2007/1997, nº 2.319/1998, nº 53/1999, nº 6824/2005 e nº 2.116/98); Portarias (nº 02/1998, nº 48/1999 e nº 007/2004).

⁵ Informativos sobre a política de formação continuada dos professores publicados pela SEDUC (MATO GROSSO 1998; 1999, *apud* GOBATTO, 2013) e Mato Grosso (2009, 2010 e 2014).

oferecidos, e também apregoa a necessária autonomia e flexibilidade dos professores no seu processo de formação.

No contexto da prática, descrevendo os questionamentos propostos por Mainardes (2006) para explorar a política em análise, verificaram-se, dentre outros quesitos:

- 1) Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? [...]
- 3) Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4) Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5) Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política? [...]
- 8) O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto? (MAINARDES, 2006, p. 67)

Com a institucionalização dos CEFAPROS, ocorre uma mudança no seu direcionamento: a gestão sai das mãos dos próprios professores, sendo transferida para o Estado. Conforme aponta Favretto (2006), uma política que nasce dentro da escola, sob a concepção dos professores, numa versão *bottom-up*, com demandas da base mobilizando uma efetiva criação de política pública, passa a ser efetivada de acordo com as políticas de Estado definidas pela SEDUC e pelo MEC, com propostas prontas, padronizadas, numa versão *top-down*, tradicionalmente hierarquizada. De acordo com a autora, essa mudança não foi bem aceita por todos; houve resistência e até distanciamento do CEFAPRO, confirmando a ideia presente nessa abordagem de que é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e reinterpretação, produzindo efeitos e consequências, uma vez que as políticas não são simplesmente implementadas. Os sujeitos que atuam no contexto da prática, como os professores, ao lerem o texto da política, irão interpretá-lo de acordo com seus valores e propósitos, ou seja, surgirão várias interpretações, mais ou menos predominantes, mas todas importantes. (MAINARDES, 2006)

Outro aspecto que merece atenção, na trajetória da política de formação de professores no estado de Mato Grosso, é uma reconfiguração no seu eixo, que ocorre em 2003 com o deslocamento da ênfase na formação inicial para a formação continuada, por meio do Projeto Sala de Professor e posteriormente Sala do Educador, sob a supervisão dos CEFAPROS, mantendo-se, porém, o objetivo de melhoria da qualidade da educação, medida pelos resultados das avaliações externas. Segundo as diretrizes desse Projeto, a

escola é o *locus* de formação docente, que passa a ser organizada e gerenciada pelos grupos de estudos permanentes criados em cada escola, conforme as propostas das já mencionadas reformas empreendidas desde a década de 1990. Para tanto, o grupo deve se reunir e tratar de assuntos definidos de forma coletiva, com no mínimo 80 horas de estudo, que são transformadas em pontuação certificadas pela escola e avaliadas pelos CEFAPROS, tornando o compromisso de participar do Projeto quase obrigatório, em função dessa certificação.

Com a instituição da Lei nº 8.405 (MATO GROSSO, 2005) os CEFAPROS se tornaram Unidades Administrativas da SEDUC, realizando a execução orçamentária de forma descentralizada. Com o advento dessa Lei foram acrescentadas a seus objetivos, além da formação continuada já prevista, a responsabilidade de fomentar o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e de possibilitar a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino, com a incorporação definitiva dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE).

Já o Decreto nº 1.395, de 2008, determinou que os CEFAPROS assumissem a formação inicial dos professores não habilitados de toda a rede pública de ensino (União, Estado e Município), ação imprescindível no contexto do Plano Nacional de Formação de Professores e da consolidação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, em conformidade com o Decreto Federal nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério.

Esse aspecto é observado no conteúdo dos documentos do CEFAPRO, que buscam apresentar uma ideia de institucionalização da formação docente e, ao mesmo tempo, possibilitar ao professor autonomia e flexibilidade, com vistas à melhoria da qualidade de ensino ofertada. Isso pode ser verificado no documento da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica do estado de Mato Grosso, conforme se vê no trecho seguinte:

[...] a equipe do CEFAPRO procura oferecer condições para que a escola possa criar, de forma institucionalizada, espaços de formação, desenvolvendo assim, a formação do seu coletivo de profissionais no próprio ambiente de trabalho. [...] Tal formação tem como princípio o fortalecimento da identidade profissional e pessoal dos profissionais e está embasada no desenvolvimento de capacidades com o fim de passarem do ensinar ao aprender (Imbernón, 2010). Assim, o processo de aprendizagem do educador e do funcionário vai acontecer a partir de suas práticas e de uma teorização das suas experiências, considerando suas expectativas, dando-lhes ênfases para as tomadas de decisões, mudanças de posturas e de valores, possibilitando-lhes assim repensar sobre suas ações e representações. (MATO GROSSO, 2010, p.24, grifo nosso)

No contexto da prática, em função principalmente da descontinuidade das políticas públicas que resultou na adoção de diferentes concepções de formação continuada, ou mesmo ausência delas, observa-se a diversidade de atribuições delegadas aos CEFAPROS. Ainda que continue buscando o mesmo resultado, que é a melhoria da qualidade da educação pública, a política passou por várias reconfigurações ao longo de sua história. Em um primeiro momento, os CEFAPROS, como agência formadora, desenvolveu uma política prescritiva, centrada na formação inicial dos professores leigos. Essa mudança no processo de formação dos professores repercutiu na melhoria da sua profissionalização, com elevação do nível de escolarização, porém não se pode dizer o mesmo quanto à melhoria da educação básica medida pelo IDEB, conforme revela a pesquisa de Nogueira (2007). Nessa acepção, a qualidade da educação fica atrelada ao aspecto quantitativo, numa lógica gerencialista, que inibe a participação dos professores na construção dos próprios projetos de formação continuada, além de fortalecer os instrumentos institucionais de fiscalização e de controle.

Considerações Finais

Nas duas últimas décadas, as influências advindas das reformas neoliberais, vivenciadas por um país em desenvolvimento como o Brasil, implicaram a exigência de trabalhadores com um certo grau de conhecimento, o que levou à valorização da escolarização, à ampliação da oferta de ensino e conseqüentemente à necessidade de formação de mais professores. Assim, a formação inicial e continuada de professores foi destacada na LDBEN (BRASIL, 1996) e legislações posteriores, considerando dois pontos principais a serem observados: a vinculação entre teorias e práticas nos processos formativos, inclusive na capacitação em serviço e ao aproveitamento das formações e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A melhoria da qualidade da educação, que é o objetivo principal da política de formação de professores em todos os âmbitos (global, nacional e local), assume várias concepções na trajetória dos CEFAPROS. A análise do contexto de influências, abrigando seus aspectos macro e micro, revela que, enquanto política pública para formação continuada de professores seguiu inicialmente as diretrizes de melhoria de qualidade da educação presentes na Constituição Federal de 1988, e na LDBEN (BRASIL, 1996), com influências neoliberais, ancoradas na adoção de padrões de qualidade do ensino e professores bem formados (nível superior), absorvendo características mercadológicas, e

critérios de utilidade, praticidade e mensurabilidade (SILVA, 2009). Não obstante essa constatação, nos contextos verificados na trajetória da política efetivada pelos CEFAPROS, observam-se algumas ações pontuais na perspectiva da qualidade social da educação que de acordo com Silva (2009, p. 220) precisa considerar fatores “[...] como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação”.

Com a criação do Projeto Sala de Professor, em 2003, e posteriormente renomeado para Sala de Educador, observa-se uma tentativa de reforçar a política de formação continuada, até então mais voltada para a formação inicial de professores leigos, buscando maior participação e interação entre os professores e demais profissionais da educação básica, tanto no ambiente interno quanto externo à escola. Entretanto a necessidade/obrigatoriedade de certificação e utilização dessas horas como critério de desempate para atribuição de aulas, distorce e entra em conflito com o objetivo inicial da política com vistas a qualidade social da educação.

Quanto à trajetória da política de formação dos profissionais da educação no estado de Mato Grosso, efetivada pelos CEFAPROS, a análise do contexto de influências em que os CEFAPROS foram criados revelou que a política de formação adotada seguiu os preceitos da política global e nacional, de tendência neoliberal, focada na melhoria dos indicadores da educação básica, medidos pelas avaliações em larga escala. Pela revisão da literatura e pelo histórico dos Centros, constatou-se a complexidade intrínseca à formação continuada de professores e as mudanças de enfoque adotados em função de novas conjunturas. O conceito de qualidade remete ao debate acerca da função social da escola em face das mudanças promovidas nos modos de produção capitalista, sob influência do neoliberalismo.

No contexto de produção de textos, pela análise dos conteúdos dos documentos relativos à política estadual, observou-se certa confusão nas acepções de qualidade utilizadas em cada período da história dos CEFAPROS. Inicialmente, como agência formadora, desenvolveu uma política prescritiva, voltada para a formação inicial dos profissionais da educação básica, dentre outras atribuições, prevalecendo a acepção de qualidade da educação atrelada ao aspecto quantitativo, ao número de profissionais formados. A lógica gerencialista, inibiu a participação dos professores e fortaleceu os instrumentos institucionais de fiscalização e de controle. Observa-se, contudo, nos textos do documento relativo à criação da sala do educador, uma menção quanto à promoção

da qualidade social da educação, e ao fortalecimento da formação continuada, com a participação e interação entre os professores e demais profissionais da educação básica. Entretanto, conforme já mencionado neste trabalho esse objetivo foi comprometido com a adoção da formação continuada na Sala do Educador como mecanismo de certificação.

A menção à qualidade social da educação apresentou-se, novamente, com o advento da Lei nº 8.405 (MATO GROSSO, 2005), que insere nas suas atribuições do Cefapro, a responsabilidade de fomentar o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e de possibilitar a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino, por meio do ProInfo.

Contudo, mesmo que se admita um tímido movimento em relação ao que se considera qualidade social da educação, identificado principalmente no contexto da produção de texto, é visível que a acepção de qualidade mais presente na política de formação oferecida pelos CEFAPROS, como de resto a que vêm predominando nas políticas educacionais brasileiras, restringe-se a critérios mais afeitos aos apelos do neoliberalismo, como já tratado por diversos autores anteriormente mencionados, que apontam a relação da ideia de qualidade da educação com os instrumentos de regulação e controle. No contexto de influência as características mercantilistas de qualidade da educação predominam e conseqüentemente se refletem no contexto da prática como foi evidenciado neste trabalho. Assim, apesar de identificar certos elementos da chamada qualidade social da educação, nos contextos, na trajetória da política de formação de professores analisada, ainda predominou a versão neoliberal de qualidade da educação.

Referências

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. de 2005, p. 539-564.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. [s.l.]: *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, jul./dez. de 2006, p. 10-32. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 05/03/2010.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços. Reflexões e relatos de experiências petistas*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

BERTOLIN, J.C.G. Qualidade em Educação Superior: Da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. Disponível online em: <http://www.academia.edu/22877897/Qualidade_Em_Educa%C3%A7%C3%A3o_Superio>

r_Da_Diversidade_De_Concep%C3%A7%C3%B5es_a_Inexor%C3%A1vel_Subjetividade_Conceitual>. Acesso em março de 2013.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education and changing schools: case studies in *policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em março de 2013.

_____. *Emenda Constitucional nº 53*, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em março de 2013.

_____. *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em março de 2013.

_____. *Lei n. 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm>. Acesso em: março de 2013.

_____. *Lei n. 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, (2011/2020). Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 11/02/2015.

_____. *Decreto n. 6.755*, 29 de janeiro de 2009. Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Brasília: MEC, 2009. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2009/decreto/D6755.htm>. Acesso em: Setembro de 2013.

_____. *Decreto n. 6.094*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: MEC, 2007. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em março de 2013.

_____. *Portaria n. 522*, de 9 de abril de 1997, Revogada pela Portaria 1322, de 21 de setembro de 2011. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo). Brasília: MEC, 1997. Disponível online em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED>. Acesso em: abril de 2014.

_____. *Portaria n. 931*, de 22 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação básica. Brasília: MEC, 2005. Disponível online em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/Portaria931_NovoSaeb.pdf>. Acesso em março de 2013.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. Porto Alegre: *RBPAE* – v.27, n.1, jan./abr. de 2011, p. 53-65.

FAVRETTO, I. de O. G. A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT: uma investigação sobre as instâncias Formadoras. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

GENTILI, P. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GOBATTO, M. R. Centro de formação e atualização dos profissionais da educação básica de Mato Grosso: um olhar sobre a área das ciências da natureza. *Dissertação (Mestrado em Educação)*, Universidade Federal de Mato Grosso, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 94, jan./abr. de 2006, p. 47-69.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

MAINARDES, J; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: *um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional*. Campinas: *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 106, jan./abr. de 2009, p. 303-318.

MATO GROSSO. *Lei n. 8.405/2005*. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso - CEFAPRO/MT. Cuiabá: SEDUC, 2005. Disponível online em: <http://www.al.mt.gov.br/TNX/viewOrdinaria.php?pagina=8405>. Acesso em: novembro de 2013.

_____. *Decreto n. 2.007/1997*. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Avaliação do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1997.

_____. *Portaria n. 048/1999*. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1999.

_____. *Decreto n. 1.395/2008*. Dispõe sobre a regulamentação da Lei 8.405/2005. Cuiabá: SEDUC, 2008.

_____. *Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso*. Cuiabá: SEDUC, 2010.

NOGUEIRA, G.S. Política de formação continuada de professores no estado de mato grosso - 1995-2005. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso (*Dissertação Mestrado em Educação*), 2007.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, jan./abril de 2005.

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. Campinas: *Educação e Sociedade*, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 661-690.

_____. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, M. A. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Campinas: *Educação e Sociedade*, v. 29, n. 78, maio/ago. de 2009, p. 216-226. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a05.pdf>>. Acesso em: 08/09/2013.

TEIXEIRA, G. M. *A formação continuada de professores a distância em Mato Grosso: o Programa Gestar e sua influência na prática docente*. Cuiabá Universidade Federal de Mato Grosso (Dissertação de Mestrado em Educação), 2009.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica: Estratégias do Banco Mundial In TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2.. ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

Submetido em 18/09/2017, aprovado em 10/03/2018.