



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GENIALDA SOARES NOGUEIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO - 1995-2005**

**CUIABÁ-MT
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GENIALDA SOARES NOGUEIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO - 1995-2005**

CUIABÁ-MT

2007

GENIALDA SOARES NOGUEIRA

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO - 1995-2005**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, cultura e sociedade e na linha de pesquisa Movimentos sociais, política e educação popular, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo.

**CUIABÁ-MT
2007**

NOGUEIRA, Genialda Soares.

Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso -1995-2005. – Genialda Soares Nogueira – – Cuiabá : UFMT – IE, 2007.

147 p. : il. Color.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso, para a obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Educação, cultura e sociedade e na linha de pesquisa movimentos sociais, política e educação popular sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo.

Bibliografia : p. 112 – 115

Anexos: p. 116 – 147

CDU – 37.014 (817.2)

Índice para catálogos sistemático

1. Políticas Educacionais
2. Formação Continuada
3. Qualidade de Ensino

GENIALDA SOARES NOGUEIRA

DISSERTAÇÃO APRESENTADA À COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO DA UFMT

PROFESSORES COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo.

Orientador (UFMT)

Prof. Dr^a. Elianda Figueredo Arantes Tiballi

Examinadora externa (UCG)

Prof. Dr. Silas Borges Monteiro

Examinador interno (UFMT)

Prof. Dr. Manoel Francisco Motta

Suplente (UFMT)

A Arnaldo Neto e João Gabriel, fonte
de AMOR e energia de todos os meus
esforços.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

Aos meus pais Arnaldo e Dalva pela minha existência e por tudo o que fazem por mim. Amo vocês.

Ao Prof. Dr. Antonio Carlos Maximo pela orientação e apoio no desenvolvimento dessa pesquisa.

Sou grata à Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis por disponibilizar o meu afastamento remunerado por 2 anos para a realização do presente estudo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e à Mãe Terra, fontes de energias presentes em minha vida.

Nesta trajetória de dois anos de estudo, tive a oportunidade de conhecer muitas pessoas que agora fazem parte de minha vida, tendo um lugar especial no meu coração. Meus agradecimentos vão para todas elas, pois são pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu conseguisse chegar até o fim desta jornada.

Agradeço meus filhos Arnaldo Neto e João Gabriel por compreenderem os momentos de minha ausência nesse período.

Aos meus pais Arnaldo e Dalva pela vida.

Aos meus irmãos Jairo e Rejane pela nossa união, companheirismo e amor.

A todas as sobrinhas, em especial Genihany e Geovana, por abrilhantarem a nossa família.

Ao Josuel pelo carinho e compreensão e por sua disposição em trazer-me a Cuiabá.

Às amigas de percurso do Mestrado Dulcilene e Rosenei, por compartilharem os momentos de angústias e alegrias vividas.

A todos os amigos da Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis pela amizade e carinho a mim dispensados. Em especial ao grupo Marisa, Vanuza, Dulcilene, Érika, Jacirene, Dania, Genialda Urçulina, Roseli Batista, Amali, Jacilene, Vera Lúcia, Marilda, Rose Clélia, Jair Severo, Sueli, Teína, Maria Lúcia, Marlídes, Maria Rita, Helena e Elcy (*in memoriam*).

Aos amigos do CESUR pelo apoio durante os estudos de Mestrado, em especial Estela, Leandro Cerruti e Dariluce.

Ao grupo da SEDUC Mônica Agripina Botelho de Oliveira (SDF), Maria Edna L. de Oliveira (SDF), Aidê Fátima de Campos (SDF), Maria Aparecida Vaz de Souza Nolasco (SDF), Daisy Pacheco Primo (SDF), Benedito Nery Guarim Strobel (RH), Izolda Maria Marques, Solange Lima Lula Marques (Turmalina), Sandra de Castro Dalmanz (Sati).

À Prof^ª. Ms. Marlene Santos de Oliveira Silva, que muito contribuiu com suas informações.

À Renata Cristina Cabrera pelas dicas e informações repassadas.

À Coordenadora do CEFAPRO de Rondonópolis, Luciane Aporta, pelos dados disponibilizados.

Ao meu orientador Antonio Carlos Maximo, que me ajudou com instruções precisas na realização deste trabalho.

Agradeço de modo especial a banca examinadora Prof^a. Dr^a. Elianda Figueredo Arantes Tiballi e Prof. Dr. Silas Borges Monteiro pelas contribuições dadas na qualificação, que com certeza melhorou na qualidade da dissertação.

Aos funcionários da UFMT, em especial Luísa, Mariana e Dionéia, pelo bom atendimento e orientações precisas.

À Karina Queiroz, por ser o canal de agenda dos encontros com o orientador.

Ao pessoal de Cuiabá, (Vanderli e família, Lindiney e Marcos, e a tia Hilda e Dora) pelos momentos de acolhida em suas residências; a vocês, muito obrigada.

À Prof^a. Margarida pela correção final e sugestões dadas.

Ao Carlos Gracioli Neto pela formatação dos gráficos e tabelas.

Ao Carlos Câmara pela correção das Normas da ABNT.

E a você, que ao passar os olhos não se viu, desculpe-me, mas atribuo igualmente o meu afeto e agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa está integrada ao Grupo de Pesquisas Políticas Educacionais em Mato Grosso (GPPE/MT), que vem ao longo de alguns anos desenvolvendo estudos acerca das políticas educacionais levada a efeito neste estado, os quais de certa forma têm contribuindo significativamente para possíveis críticas e reflexões sobre o sistema educacional brasileiro e mato-grossense. Desde o período de 1995 a 2005 o Estado de Mato Grosso desenvolve ações políticas de investimentos na formação inicial de seus professores devido à rede estadual necessitar dessa formação, conforme os dados de 1998. Quanto a política de formação continuada, esta passou a ser vista, no país e no estado como meio de melhoria na qualidade de ensino. Daí a relevância de se realizar uma pesquisa de mestrado cujo problema central fosse fazer o diagnóstico da política de formação continuada oferecida aos professores em Mato Grosso de 1995 a 2005 e cruzar as informações com os dados do SAEB/Prova Brasil sobre o desempenho dos alunos. Utilizou-se o SAEB por ser um sistema de avaliação nacional do governo federal que tem como meta auxiliar as políticas educacionais no país por meio de avaliações do desempenho dos estudantes. Diante dessas informações, formularam-se as questões de pesquisa: Se aumentaram as políticas de formação continuada dos professores no estado, por que, então, decresceu a qualidade do ensino? O investimento na formação continuada dos docentes não tem causado impacto na qualidade do ensino em Mato Grosso?

Este trabalho teve como objetivos específicos fazer um diagnóstico da formação continuada oferecida aos professores pela SEDUC/MT de 1995 a 2005; entrevistar alguns gestores da SEDUC e assessores responsáveis pela política educacional de formação continuada do Estado de 1995 a 2005; analisar documentos/propostas dos governos para a educação da rede estadual; fazer um levantamento dos dados do SAEB desse período e cruzar estes com os dados da formação continuada em pauta. O estudo realizado enquadra-se na pesquisa qualitativa/quantitativa, com abordagem de análise bibliográfica documental, orientada por princípios buscados no método dialético. Evidentemente, sabe-se que o problema na qualidade do ensino é de múltiplas determinações e que existem outros determinantes a denunciar que o fracasso do ensino não é de responsabilidade exclusiva do professor.

Palavras chave: Políticas Educacionais; Formação Continuada; Qualidade de Ensino.

ABSTRACT

This research is integrated to the Group of Educational Politics Research in Mato Grosso (GPPE/MT), that it comes throughout some years developing studies concerning the educational politics taken the effect in this state, which of certain form have significantly contributed for possible critical and reflections about Brazilian educational system and matogrossense. Since the period from 1995 to 2005 the State of Mato Grosso develops political actions of investments in the initial formation of its professors due to state net to need this formation, as the 1998 data. In relation to the politics of continued formation, this passed to be seen, in the country and the state as half of improvement in the quality of education. Then the relevance to make a research of mastering what central problem was to make the diagnosis of the politics of continued formation offered to the professors in Mato Grosso from 1995 to 2005 and to cross the information with the data of the SAEB/Test Brazil on the performance of the pupils. The SAEB was used for being a national evaluation system from federal government that has as goal to assist the educational politics in the country by means of evaluations of the performance of the students. According to these information, the research questions had been formulated: if they had increased the politics of continued formation of the professors in the state, why, then decreased the quality of education? The investment in the continued formation of the professors has not caused impact in the quality of education in Mato Grosso? This paper had as objective specific to make a diagnosis of the continued formation offered to the professors for the SEDUC/MT from 1995 to 2005; to interview some responsible managers of the SEDUC and assessors for the educational politics of continued formation of the State from 1995 to 2005; to analyze documents/proposals of the governments for the education of the state net; to make a survey from SAEB data of this period and to cross these with the data of the formation continued in guideline. The carried through study is fit in quantitative/qualitative research, with boarding of documentary bibliographical analysis, guided by principles searched in the dialectical method. Evidently, one knows that the problem in the quality of education is multiple determinations and there are others determinatives to denounce that the failure of education is not exclusively from the professor responsibility.

Key words: Educational politics; Continued formation; Quality of Education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003	30
Gráfico 2 -	Desempenho em Matemática dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003	31
Gráfico 3 -	Desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003	31
Gráfico 4 -	Desempenho em Matemática dos alunos de 8ª série do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003	32
Gráfico 5 -	Desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 3ª série do Ensino Médio do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003	33
Gráfico 6 -	Desempenho em Matemática dos alunos de 3ª série do Ensino Médio do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003	33
Gráfico 7 -	Demonstrativo da formação de professores do Estado de Mato Grosso 1998	60
Gráfico 8 -	% de servidores ativos efetivos no cargo de professor com Especialização e Mestrado – contagem por CPF	66
Gráfico 9 -	Número de professores efetivos – maio/2006 – 30 horas semanais	67
Gráfico 10 -	Número de professores efetivos – maio/2006 – 20 horas semanais	69
Gráfico 11 -	Desempenho em Português na 4ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso	81
Gráfico 12-	Comparativo de desempenho em Matemática na 4ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso	82
Gráfico 13 -	Comparativo de desempenho em Português na 8ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso	82
Gráfico 14 -	Comparativo de desempenho em Matemática na 8ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso	83
Gráfico 15 -	Comparativo de desempenho em Português na 3ª série do Ensino Médio dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso	83
Gráfico 16 -	Comparativo de desempenho em Matemática na 3ª série do Ensino Médio dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso	84

Gráfico 17 -	Investimento do governo de Mato Grosso Mais Forte com a formação dos profissionais da educação	87
Gráfico 18 -	Evolução de desempenho em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental – SAEB/Prova Brasil	97
Gráfico 19 -	Evolução de desempenho em Matemática na 4ª série do Ensino Fundamental - SAEB/Prova Brasil	98
Gráfico 20 -	Evolução do desempenho em Português na 8ª série do Ensino Fundamental SAEB/Prova Brasil	99
Gráfico 21 -	Evolução do desempenho em Matemática na 8ª série do Ensino Fundamental – SAEB/Prova Brasil	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Gestores da SEDUC – 1995/2002	54
Quadro 2 -	Gestores da SEDUC/SDF- 2003/2006	64
Quadro 3 -	Demonstrativo dos programas/projetos desenvolvidos nos CEFAPROs - 2002	71
Quadro 4-	Pesquisa do Seminário Educação de Qualidade: desafio de todos” – Escola atrativa 2005	78
Quadro 5 -	Pólos do Projeto Eterno Aprendiz	79
Quadro 6 -	Número de participantes do Projeto Eterno Aprendiz por município-pólo.	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de CPFs por classe e nível de maio de 2006 Cargo: professor Educação Básica/ 30 horas	67
Tabela 2 -	Número de CPFs por classe e nível de maio de 2006 Cargo: professor Educação Básica/ 20 horas	68
Tabela 3 -	CEFAPROs – nº de município e escolas- 2005	72
Tabela 4 -	CEFAPROs – Cursos e nº de participantes – Ano 2003	72
Tabela 5 -	CEFAPROs – Cursos e nº de participantes – Ano 2004	73
Tabela 6 -	CEFAPROs – nº de Cursos e nº de participantes-2003/2004	73
Tabela 7 -	CEFAPROs – no Projeto Sala de Professor – 2005	75
Tabela 8 -	Valores gastos com o Projeto de Formação Continuada CESGRANRIO até agosto/2006	80
Tabela 9 -	Demonstrativo dos valores gastos – Projetos da SEDUC – Formação Continuada - 2003/2006	85
Tabela 10 -	Dados de desempenho dos alunos de Mato Grosso-SAEB/Prova Brasil	102
Tabela 11 -	Investimento do governo de Mato Grosso Mais Forte com a formação dos profissionais da educação	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CBEs – Conferências Brasileiras da Educação
CEFAM – Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização do Professor
CEFOR – Centro de Formação Permanente de Professores
CNEs – Conferências Nacionais de Educação
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CESUR – Centro de Ensino Superior de Rondonópolis
DREC – Delegacia Regional de Educação e Cultura
ENEM – Exame Nacional do ensino Médio
FESMAT – Fundação Estadual de Ensino Superior de Mato Grosso
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GESTAR – Gestão de Aprendizagem Escolar
GPPE/MT – Grupo de Pesquisas Políticas Educacionais em Mato Grosso
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOPEB – Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PM – Plano de Metas
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SDF – Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação
SATI – Superintendência Adjunta de Tecnologia da Informação
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação
SINTEP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNIC – Universidade de Cuiabá

LISTA DOS ANEXOS

Anexo A -	Quadro Demonstrativo de formação dos professores no estado de Mato Grosso em 1998, segundo o documento Programa Interinstitucional de Qualificação Docente
Anexo B -	Discriminação dos gastos da SEDUC/SDF na formação continuada dos professores através do Projeto Eterno Aprendiz
Anexo C	Tabela dos cursos e gastos com a formação inicial e formação continuada realizados pela SEDUC/SDF de 2003 a 2005
Anexo D -	Evolução da remuneração média -cargos de professor – efetivos ativos
Anexo E -	Evolução da execução financeira de gastos com pessoal da SEDUC - 1997 a 2005
Anexo F -	Remuneração média-ano 2002 - comparação remuneração média maio 2005.
Anexo G -	Tabela - ranking nacional do valor da hora-aula dos professores - 2002 / 2005 (remuneração)
Anexo H -	Formação continuada – proposta da SEDUC para 2003
Anexo I -	Formação continuada – proposta da SEDUC para 2004
Anexo J -	Quadro de média de desempenho – região Centro-Oeste – 2005-SAEB/Prova Brasil
Anexo K -	Ações realizadas nos 12 CEFAPROs em 2003
Anexo L -	Ações realizadas nos 12 CEFAPROs em 2004

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
1.2	A Política Educacional em Mato Grosso: A formação continuada em foco.....	18
1.3	Metodologia da Pesquisa.....	23
1.3.1	O Contexto da Pesquisa e Procedimentos de coleta de dados.....	25
1.3.2	Critérios adotados par a seleção dos dados.....	27
1.4	O Estado em Questão.....	29
2	A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL.....	36
2.1	Algumas considerações sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil período 1960-1980.....	36
2.2	A Década de 1990, Período de Grandes Inovações na Formação dos Professores.....	38
2.3	Professores e Formação Continuada no Início do Século XXI.....	45
3	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DE MATO GROSSO DE 1995 A 2002.....	49
3.1	Proposta para a Educação – 1995 - 2002.....	49
3.2	As propostas Educacionais dos Secretários da Educação: (1995-2002).....	54
3.3	Propostas Educacionais de Formação de Professores (1995 a 2002): Documentos Oficiais da SEDUC.....	58
4	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO 2003 A 2006.....	64
4.1	Propostas para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação	64
4.2	Formação Continuada Desenvolvida na Superintendência de Desenvolvimento e Formação (SDF).....	69
4.2.1	Centros de Formação de Atualização do Professor – CEFAPROs 2003/2005.....	70
4.2.2	Projetos Sala de Professor.....	74
4.2.3	Projeto Eterno Aprendiz.....	77
4.3	Investimentos do Estado na Formação Continuada.....	85
5	A EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO ONTEM E HOJE.....	88
5.1	Formação de Professores.....	88
5.2	Qualidade de Ensino.....	92
5.3	Avaliação de Desempenho.....	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....		112
ANEXOS.....		116

1 INTRODUÇÃO

1.2 A Política Educacional em Mato Grosso: a formação continuada em foco

As políticas educacionais regulam um conjunto de estratégias educacionais em longo prazo e, ao mesmo tempo, propõem assegurar a estabilidade do sistema educativo e a sua capacidade de se reformar, garantindo uma coerência no conjunto das prioridades estabelecidas, como a inserção, permanência e ensino de qualidade para todos.

O contexto atual enfatiza a relevância dessas políticas, pois tem exigido dos sistemas educativos um trabalho bem feito para aqueles a quem se destinam: solicitados por todo lado, tais sistemas devem dar respostas às exigências de desenvolvimento econômico e social e às exigências culturais e éticas cuja responsabilidade lhes cabe assumir. Enfim, todos esperam algo da educação: pais, adultos trabalhadores ou desempregados, empresas, coletividades locais, governos e, evidentemente, crianças e jovens alunos, todos põem a esperança nela (DELORS, 2003).

No bojo das necessárias estratégias educacionais, a implantação de qualquer medida que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, na verdade tem no professor em exercício seu principal agente. Diante do exposto, vê-se claramente a necessidade, para o docente, de uma sólida formação inicial e de uma formação continuada que lhe permita responder a essas crescentes e sempre renovadas solicitações. (CANDAU, 1997) alerta que, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade e de natureza complexa.

Diante de estudos sobre formação continuada, compreende-se que a mesma consiste de ações de formação dentro da jornada de trabalho – formação dentro da escola e fora da jornada de trabalho em congressos, cursos e palestras promovidos pela Secretarias de Educação ou outras instituições.

O espaço da formação continuada consiste em meio de estudo, de reflexão, de discussão e de confrontação das experiências dos professores. É de responsabilidade da instituição da qual o professor faz parte, mas também dele próprio, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação (LIBÂNEO, 2000, p. 129).

Constituem-se como significativas as discussões de pesquisadores brasileiros sobre os projetos de formação continuada, numa perspectiva para inovações nos cursos de formação

de professores, pois esta não pode ser concebida como um meio de acumulação de cursos, palestras, seminários, de conhecimentos ou técnicas, mas sim como de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de re-construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua (CANDAU, 1997, p. 52). E é nesta perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

Neste cenário, o desafio está na distância existente entre o que recomenda a teoria e a realidade das práticas, pois, conforme Nóvoa (1992, p. 28), “o excesso dos discursos e a pobreza das práticas formativas” mostram que são necessários muitos esforços e competência profissional por parte dos formadores e novas diretrizes nas políticas públicas de formação inicial e continuada para a superação deste contraste. Tal constatação vem reforçar que é preciso criar oportunidades para que os docentes reflitam sobre suas práticas e adquiram subsídios que realmente os levem a reconstruir sua ação pedagógica em direção ao sucesso escolar de todos os alunos.

O estado de Mato Grosso inclui-se nesse contexto; vem acompanhando as discussões e as propostas das políticas de formação de professores, discutidas mais especificamente a partir de 1990, período em que explode no país a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores como meio para se alcançar o ensino de qualidade.

Um dos motivos que levaram os governos estaduais a se preocupar com a formação dos seus professores foram os dados do SAEB¹ (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os quais revelam que os alunos não dominam as habilidades e competências das séries em que estão inseridos; conforme as avaliações realizadas pelo SAEB, de 1995 a 2005, nas 4^{as} séries, 8^{as} séries e 3^{os} anos do Ensino Médio, a qualidade² do ensino continua caindo.

¹ O SAEB foi criado em 1988. É uma ação do governo brasileiro, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP; é um dos mais amplos esforços empreendidos em nosso país no sentido de coletar dados sobre alunos, professores, diretores de escolas públicas e privadas em todo o Brasil. É aplicado a cada dois anos, desde 1990 e avalia o desempenho dos alunos brasileiros da 4^a e da 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série de ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa (Foco: Leitura) e Matemática (Foco: resolução de problemas).

² Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e, por isso, tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas. De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progredem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (Oliveira e Araújo, 2005, p. 7, 8). Este terceiro é o que condiz com o uso da terminologia dessa pesquisa.

Pela via das pesquisas na área educacional que têm sido realizadas através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), do Ministério da Educação, o governo vem obtendo informações sobre o desempenho dos alunos brasileiros desde 1991. O INEP desenvolve a ação do SAEB, que se configura como uma avaliação em larga escala, aplicada por amostragem de desempenho dos alunos da 4ª série, 8ª série do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, representativa do país e de todas as Unidades da Federação.

Desde o período de 1995 a 2005 o Estado de Mato Grosso vem desenvolvendo ações políticas de investimentos na formação inicial de seus professores devido à rede estadual necessitar de formação em nível de graduação, conforme apontam os dados de 1998 (gráfico no Anexo A). Quanto à política de formação continuada, esta passou a ser vista no país como meio de melhoria na qualidade de ensino, e em Mato Grosso não foi diferente.

Daí a relevância de se realizar uma pesquisa de mestrado cujo problema central fosse fazer o diagnóstico da política de formação continuada oferecida aos professores em Mato Grosso de 1995 a 2005 e cruzar as informações com os dados do SAEB/Prova Brasil³ sobre o desempenho dos alunos. A opção de estudar a política de formação continuada desenvolvida no estado ocorreu devido à mesma ser considerada um meio de melhoria na qualidade do ensino e pelos investimentos do Estado nesta ação política e a escolha pelos dados SAEB se deu por se tratar de um sistema de avaliação nacional do governo federal que tem como meta auxiliar as políticas educacionais no país por meio de avaliações sobre o desempenho dos estudantes.

Diante dessas informações, impõe-se o problema da pesquisa: Se aumentaram as políticas de formação continuada dos professores, no estado, por que, então, decresceu a qualidade do ensino? Neste sentido, indaga-se: o investimento na formação continuada dos docentes não tem causado impacto na qualidade do ensino em Mato Grosso?

A proposta de pesquisa teve como objetivo fazer um diagnóstico da formação continuada oferecida aos professores pela SEDUC/MT de 1995 a 2005.

Sobre as políticas educacionais de formação continuada no país, não se podem perder de vista questões como as seguintes: Que tipo de educação queremos promover? Que tipo de sociedade estamos querendo formar? Essas questões críticas não podem estar ausentes

³ A Prova Brasil é uma avaliação realizada através da Anresc; é extensa e detalhada e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

do debate cotidiano dos professores e devem permear as análises críticas das reformas educativas que vêm sendo propostas.

Esses questionamentos só aumentaram nesta pesquisadora o interesse pela temática de estudo, pois enquanto supervisora efetiva na rede municipal e professora de curso de formação de professores no Município de Rondonópolis/MT, é possível dizer que, apesar das formações oferecidas, poucas mudanças têm ocorrido na prática efetiva em sala de aula. Sabe-se, também, que o problema na qualidade do ensino é de múltiplas determinações e que ao falar do fracasso do ensino não se pode atribuir a culpa somente à ação pedagógica do professor. Neste sentido e por se compreender que a formação continuada é um dos pontos importantes para um ensino de qualidade é que esta pesquisa procurou fazer o diagnóstico de como tem sido efetivadas as políticas de tal formação em Mato Grosso.

Em relação aos caminhos de construção de uma nova perspectiva de formação continuada de professores, Candau (1997, p.55), focaliza três teses como eixos discutidos entre os profissionais da educação: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente e o ciclo de vida dos professores. Esses temas são o centro das discussões sobre formação continuada, provocando olhares diferentes e a abertura de distintos caminhos para a reflexão e o desenvolvimento dos processos de formação de professores.

Um aspecto que chama a atenção nos cursos de formação continuada é o fato de se ter trabalhado pouco a inter-relação entre cultura escolar, cultura da escola e o universo cultural dos diferentes atores presentes na realidade escolar. Ressalte-se que o entendimento dessas relações é essencial na formação de professores no sentido de desvelar e compreender o relacionamento entre o ensino escolar e as relações sociais da escola, com as culturas historicamente construídas que permeiam seu espaço.

Conforme Giroux (1997, p. 12),

Uma compreensão crítica desse relacionamento torna-se necessária para que os educadores reconheçam como a cultura escolar dominante está implicada nas práticas hegemônicas, que muitas vezes silenciam os grupos subordinados de estudantes, bem como incapacitam e desautorizam aqueles que lhes ensinam. Tal compreensão pode também desenvolver a capacidade dos professores de trabalhar de maneira crítica com estudantes de classes dominantes e subordinadas, de forma que estes estudantes possam vir a conhecer como e por que a cultura dominante estimula igualmente sua cumplicidade e sua impotência.

Giroux também enfatiza que o professor tem que estar em condições de poder sempre se atualizar e, ao mesmo tempo, saber acompanhar a trama dinâmica da vida social, com suas necessidades atuais do século XXI, a fim de desenvolver na escola estratégias que

contribuam para formar estudantes e professores comprometidos com uma visão de sujeitos ativos.

É preciso considerar que a atividade docente possui uma natureza pedagógica, vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos organizados para apropriação de saberes. O trabalho do professor está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades, pensamento e ação, o que implica valores e compromissos éticos. Desta forma, os professores, para ensinar, necessitam de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especificidade (PIMENTA, 2002). Candau (1997, p. 67), observa que “temos de estar conscientes da necessidade de articular dialeticamente as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, político-sociais, ideológicos, éticos e culturais”.

Para atender às questões acima, os cursos de formação continuada devem ter em suas propostas os seguintes objetivos, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 14):

- Dotar os professores de perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente, como condição de nela intervir;
- Trabalhar o conhecimento no processo formativo dos professores, realizando a mediação entre os significados dos saberes da docência no mundo atual e aqueles contextos nos quais foram produzidos;
- Desenvolver os conhecimentos com base numa metodologia de problematização e análise das situações da prática social de ensinar;
- Utilizar a pesquisa como princípio cognitivo na formação docente, propondo situações de investigação da realidade escolar e do ensino, de modo que incorpore a pesquisa no percurso da formação e na prática dos professores.

Nessa perspectiva, as propostas de formação continuada estarão possibilitando aos docentes fazerem a reflexão-ação e ação-reflexão sobre suas práticas, pois ao discutirem o conhecimento no processo formativo poderão proceder à mediação entre os significados dos saberes no mundo atual com os saberes já produzidos e acumulados culturalmente.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 109), para se desenvolver uma proposta de formação continuada para os professores:

É fundamental iniciar pelo conhecimento da realidade institucional, procedendo a um diagnóstico dos problemas presentes na realidade em questão, os quais serão considerados como ponto de partida da discussão coletiva da proposta a ser posta em ação [...] A realidade institucional, por sua vez, constitui o ponto de chegada, pois todo o processo formativo tem por objetivo a elaboração de propostas e encaminhamentos para a superação dos problemas identificados.

As autoras complementam que é preciso considerar como princípio norteador dos cursos de formação continuada que o profissional que atua como docente já possui uma experiência de sala de aula, por vários anos como aluno, para além do tempo em que atua como professor. Por isso, como sujeito de seu processo, sua voz é essencial na definição da caminhada a ser construída (PIMENTA, 2002).

1.3 Metodologia da Pesquisa

Sobre a natureza da pesquisa, conforme a proposta de investigação que consiste em fazer o diagnóstico das políticas de formação continuada adotadas no estado de Mato Grosso de 1995 a 2005 e obter uma visão mais aprofundada dessa complexa ação política, é que se entende que o estudo realizado enquadra-se, na pesquisa qualitativa/quantitativa, com abordagem de análise bibliográfica documental, orientada por princípios buscados no método dialético.

Minayo (1994, p. 22) considera que

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

A mesma autora (1994, p. 22) observa, ainda, que "O conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia".

Conforme Santos Filho e Gamboa (1995, p. 51), "a evidência quantitativa, mesmo nas ciências naturais, não pode ser interpretada independente das considerações qualitativas extra-observação e extrateoria". As pesquisas mostram que os métodos quantitativo e qualitativo não são incompatíveis; pelo contrário, estão intimamente imbricados, o que possibilita aos pesquisadores sua utilização sem caírem na contradição epistemológica.

Utilizou-se também o método dialético; nas palavras de Kosík (1976, p. 16), a dialética do concreto assim se explica:

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível.

A utilização do método dialético se justifica como uma maneira de poder buscar a compreensão do objeto como produto de múltiplas determinações para que, só assim, possa ser interpretado. E como alternativa teórico-metodológica a dialética refere-se às categorias com as quais trabalha “o concreto, a inter-relação universal, a transformação quantidade/qualidade, a interligação todo-partes, explicação-compreensão, análise-síntese”, (GAMBOA, 1991).

Segundo os princípios na visão dialética de Kosik (1976), apud Freitas (2005, p. 20) e Godmann (1979, 1980) o método dialético permite a pesquisa compreender

- a) o seu objeto [do estudo], assim como os homens e a sociedade, são uma construção histórica;
- b) a realidade consiste numa totalidade em movimento, sendo ela mesma elemento ou parte de outra totalidade, de modo que não há ponto de partida absolutamente certo e nem problema, definitivamente resolvidos, devendo o fenômeno ser compreendido como momento do todo que tem a função de, ao mesmo tempo, definir a si e ao todo, ser produtor e produto, revelador e determinado, assim como conquistar o próprio significado e conferir sentido;
- c) a realidade é a unidade do fenômeno (ou aquilo que se manifesta primeiro) e da essência (o que está oculto no fenômeno), sendo que compreender o fenômeno é atingir a essência;
- d) as conexões íntimas existentes entre realidades diferentes formam unidades contraditórias nas quais a contradição é essencial;
- e) existe uma relação dialética entre o objetivo e o subjetivo.

Para Minayo (2004, p. 77), o método dialético baseia-se em dois pressupostos:

O primeiro diz respeito à idéia de que não há consenso e nem ponto de chegada no processo de produção do conhecimento. O segundo se refere ao fato de que a ciência se constrói numa relação dinâmica entre a razão daqueles que praticam e a experiência concreta.

Dessa forma, compreende-se que os resultados de uma pesquisa em ciências sociais constituem-se uma aproximação da realidade social, sendo a mesma histórica e dinâmica. Neste sentido, o olhar do pesquisador sobre esta realidade deve ser singular.

Ao se utilizar a pesquisa Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51) existem cinco passos para se desenvolver a pesquisa qualitativa:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
- é de natureza descritiva [...], os dados recolhidos são em forma de palavras e imagens e não de números;
- o interesse está mais no processo do que simplesmente nos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; não se recolhem dados ou provas com objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente, ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares, que foram recolhidos, vão se agrupando;
- o significado é de importância vital na obra qualitativa.

Esta modalidade de pesquisa possibilita o envolvimento na obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as perspectivas dos participantes. A pesquisa quantitativa representaria o espaço do científico, porque traduzido “objetivamente” e em dados “matemáticos” (MINAYO, 1994), possibilitando a exatidão dos dados estatísticos.

Ainda acerca dos procedimentos metodológicos utilizados no desenvolvimento da presente investigação, registre-se que, de acordo com Triviños (2006, p. 145), “a entrevista é um dos principais, meios pelo qual o pesquisador lança mão para coletar dados”, e para Ludke e André (1986), os documentos são considerados um importante instrumento para a complementação de dados obtidos através de outras técnicas. Por sua vez, “os documentos são fonte natural de informações já existentes que o pesquisador tem acesso para conhecer determinado assunto e que serve,” conforme já citado, para complementar as informações obtidas por outras técnicas (LUDKE E ANDRÉ, 1996).

Já Bogdan e Biklen (1994, p. 117,118) classificam os documentos sob dois aspectos: pessoais e oficiais. Estes últimos são “os boletins informativos, códigos de ética, propostas, memorandos entre outros produzidos por alguma instituição ou repartição pública”.

1.3.1 O Contexto da Pesquisa¹ e Procedimentos de Coleta de Dados

O levantamento de documentos foi na SEDUC, através de documentos e dados oficiais repassados por técnicos responsáveis.

No desenvolvimento deste estudo buscou-se, com a utilização dos dados e documentos oficiais, diagnosticar as políticas de formação continuada adotadas no estado de Mato Grosso de 1995 a 2005, período constituído pelos governos Frente Cidadania e Desenvolvimento – Governador Dante de Oliveira (1995/2002) e Mato Grosso Mais Forte – Governador Blairo Borges Maggi (2003/2006). Dedicou-se, no trabalho um capítulo para cada governo, no sentido de ser fiel ao momento histórico vivenciado em cada um e assim poder demonstrar suas políticas para a educação mato-grossense, especificamente as políticas de formação continuada de 1995 a 2005.

Com a pretensão de conhecer inicialmente o universo a ser pesquisado, na tentativa de compreender o fenômeno, num primeiro momento, realizou-se um levantamento bibliográfico entre autores que discutem formação de professores, qualidade de ensino e

avaliação de desempenho, as quais passaram a se constituir as categoriais de análise dos dados colhidos. Utilizamos no aporte teórico autores como Pimenta (2002, 2004), Libâneo (2000, 2002, 2003, 2004), Candau (1997), Imbernón (2002), Nóvoa (1992, 1995, 2003), Giroux (1997) entre outros.

No segundo momento, passou-se a colher informações oficiais na SEDUC, foram realizadas inúmeras visitas e reuniões na Secretaria de Estado, de forma a buscar dados sobre os projetos desenvolvidos e em desenvolvimento na formação continuada para os professores. Os documentos foram instrumentos muito importantes para a complementação dos dados. Por meio deles, viabilizou-se o acesso às informações sobre as políticas, propostas e ações de formação continuada do Estado. Durante as trajetórias da coleta de dados, sempre houve boa acolhida pelos técnicos da SEDUC, tanto na SDF⁴ como nos Recursos Humanos.

Em 2005, no segundo semestre, foi coletado os dados do SAEB junto ao site do INEP, dados específicos dos resultados da rede pública de Mato Grosso. Os dados referentes ao SAEB em nível nacional e regional foram fornecidos pelo orientador da pesquisa.

No primeiro semestre do ano de 2006 ocorreram dois encontros com a Superintendente de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação. Os outros encontros na SEDUC foram com a assessora da superintendente que nos possibilitou o acesso a todas as informações utilizadas na pesquisa. Em junho ocorreu um encontro com o Superintendente de Recursos Humanos, o qual nos forneceu dados com gráficos estatísticos sobre a formação dos professores da rede estadual de 2003 a 2006.

Os dados estatísticos referentes à formação dos professores e os dados dos investimentos do governo de 1995 a 2002 não foram disponibilizados pela SEDUC/MT. A ausência de dados desse período justifica-se pelo fato dos mesmos só começarem a ser digitados a partir de 1997, e organizados com mais precisão a partir de 2001.

Os métodos de coleta de dados utilizados foram entrevistas e análise de documentos oficiais da SEDUC, bem como análise de gráficos de desempenho dos alunos - SAEB/INEP. A utilização desses procedimentos justificou-se, principalmente, pela intenção de contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa.

Decorrentes desses momentos foram elaboradas as categorias de análise da pesquisa acima referidas. (MINAYO, 1994), “as categorias são empregadas para se estabelecer classificações” Elas servem para classificar as informações importantes que emanam dos resultados da pesquisa com o intuito de se encontrar respostas para o problema

⁴ Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação.

de investigação. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 221) “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”.

Segundo Minayo (1994, p. 70), ressalta que

As categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo, na fase exploratória da pesquisa ou a partir da coleta de dados. Aquelas estabelecidas antes são conceitos mais gerais e mais abstratos. Esse tipo requer uma fundamentação teórica sólida por parte do pesquisador. Já as que são formuladas a partir da coleta de dados são mais específicas e mais concretas.

Dessa forma organizamos os resultados de todos os dados da pesquisa nas categorias de análises acima citadas e nos diversos capítulos da dissertação, a qual espera-se que venha contribuir na análise crítica e na busca de soluções para o problema enfocado, assim como novas informações que possibilitem posteriormente, estudos aprofundados por outros pesquisadores.

Estas são algumas das definições utilizadas nesta investigação que reflete o posicionamento da pesquisadora frente os significados que permeiam toda a pesquisa.

1.3.2 Critérios adotados para a seleção dos dados

A abordagem desta pesquisa firmou-se na presunção da importância de se estudar a política de formação continuada desenvolvida no estado de Mato Grosso de 1995 a 2005.

Desta forma, buscou-se aprofundar o estudo da literatura educacional brasileira que discutisse a formação continuada de professores, com a intenção de ampliar as discussões realizadas no presente trabalho.

A utilização dos dados do SAEB deu-se por se tratar de um sistema de avaliação nacional do governo federal que tem como meta auxiliar as políticas educacionais no país por meio de avaliações sobre o desempenho dos estudantes. Acredita-se que qualidade na formação dos professores reflete-se na qualidade do ensino, conforme assinala Pimenta (2002, p.41), “para fazer um ensino de qualidade social são necessários profissionais qualificados”. Libâneo, (2004, p. 436), diz também que qualidade de ensino é, “basicamente, qualidade cognitiva das aprendizagens escolares. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos e os processos de avaliação”.

O propósito em discutir os investimentos na qualidade da formação dos docentes e no ensino teve como proposta a qualidade de ensino numa perspectiva de qualidade social, que referendada por (LIBÂNEO, 2002) diz que: “o paradigma da qualidade do conhecimento implicaria mais em saber fazer do que o saber, ou seja, o pensar eficientemente seria uma questão de saber como se faz algo”. Dessa forma, o aperfeiçoamento das condições de trabalho nas escolas e da formação dos professores deve favorecer a construção coletiva de projetos pedagógicos capazes de alterar os quadros de retenção e da aprendizagem escolar.

A qualidade de ensino discutida no desenvolvimento dessa pesquisa refere-se à aquisição de competências e habilidades pelos alunos das séries em que estão inseridos, demonstradas nos resultados dos exames de desempenho escolar nacional.

Foi estabelecido como critérios entrevistar alguns gestores da SEDUC e assessores responsáveis pela política educacional de formação continuada do Estado de 1995 a 2005; analisar documentos/propostas dos governos para a educação da rede estadual; fazer o levantamento dos dados do SAEB desse período e cruzar estes dados com os da formação continuada em pauta.

Sobre os critérios adotados para a coleta de dados, entende-se ainda, que, em “pesquisa quantitativa, utilizamos com precisão, por meio da medida e da manipulação estatística, a medida de variáveis, a análise de componentes” (GAMBOA, 1995), o que possibilitou, com o estudo da amostra estatística dos gráficos do SAEB de 1995 a 2005, obter informações sobre o desempenho dos alunos, fazer uma interação entre os dados e as discussões do estudo desenvolvido com os dados oficiais da Secretaria de Estado de Mato Grosso.

Ainda, segundo Bogdan e Biklen, (1994, p. 194), as estatísticas oficiais e outros dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa, sugerindo tendências de local, informações descritivas acerca da população estudada, e também podem servir como verificação para as idéias que o investigador qualitativo desenvolveu durante sua investigação.

Com relação aos sujeitos, procurou-se estabelecer contatos com os que mais se aproximassem das fontes dos dados da pesquisa, com os gestores da SEDUC (Secretários de Educação e Subsecretários) do período investigado, ou seja, 1995 a 2005.

Dessa forma, selecionamos a Subsecretária do período de 1995 a 2002, por ter ocupado o cargo e acompanhado toda a administração do governo em questão. Assim realizamos uma entrevista com a Subsecretária/Secretaria Marlene Silva de Oliveira Santos

(1995/2002), a qual nos forneceu muitos dados e inclusive cópias de documentos bibliográficos elaborados nas gestões de alguns Secretários de Educação.

A escolha de entrevistar a Superintendente Mônica Agripina Botelho de Oliveira (2003/2006) foi devido a mesma ser a atual Superintendente de Formação Continuada na gestão do governo de 2003 a 2006. O contato com esta gestora foi de grande importância na obtenção dos dados desse período de governo. Já a escolha do Superintendente Benedito Nery Guarim Strobel (2003/2006), do setor de Recursos Humanos da SEDUC, foi por ter os dados estatísticos sobre a formação dos docentes, elevação de níveis, salários e investimentos realizados na educação.

Em relação aos técnicos, foram estabelecidos contatos com Maria Edna L. de Oliveira, assessora de Mônica; Izolda Maria Marques e Solange Lima Lula Marques (Turmalina⁵), com Sandra de Castro Dalmanz (Sati⁶) e com a coordenadora do CEFAPRO de Rondonópolis. Estas pessoas foram selecionadas por serem as que conduzem e manipulam os dados estatísticos sobre os profissionais da educação na SEDUC.

De acordo com Minayo (1994, p. 22), “[...] a teoria é um conhecimento de que nos servimos no processo de investigação. Como um sistema organizado de proposições, que orientam a obtenção de dados e análise dos mesmos e de conceitos que veiculam seu sentido”.

Com essa orientação, procurou-se estabelecer uma relação entre os critérios adotados no contexto da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados utilizados, sem perder de vista o objeto de estudo diagnosticar as políticas de formação continuada adotadas no Estado de Mato Grosso no período de 1995 a 2005.

Os resultados obtidos de toda essa busca foram organizados nos diversos capítulos deste trabalho, do qual se espera que venha, de alguma forma, contribuir na análise crítica e na busca de soluções para a problemática enfocada.

1.4 O Estado em Questão

Diante da urgência de elevação no nível de qualidade da educação escolar brasileira, o governo federal vem buscando ofertar políticas públicas para a educação, no sentido de melhorar essa qualidade. Em Mato Grosso também têm-se intensificado ações

⁵ Programa de recursos humanos da SEDUC, ou seja, é um sistema de gerenciamento de informação dos funcionários da SEDUC.

⁶ Superintendência Adjunta da Tecnologia da Informação.

políticas para a educação no campo da formação continuada dos professores; é um estado que se destaca no país, no que tange à valorização dos seus profissionais da educação, tanto no nível salarial como na jornada de trabalho, pois seus docente têm 30 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas para horas-atividade e formação continuada (sobre o salário, ver a tabela do ranking nacional do valor da hora-aula dos professores, de 2002 a 2005, conforme a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) – (Anexo G).

Com o intuito de retratar a situação do estado, a seguir demonstram-se, nos gráficos de 1 a 6, os dados do SAEB com o desempenho dos alunos de 1995 a 2003, somente com os resultados de Mato Grosso.

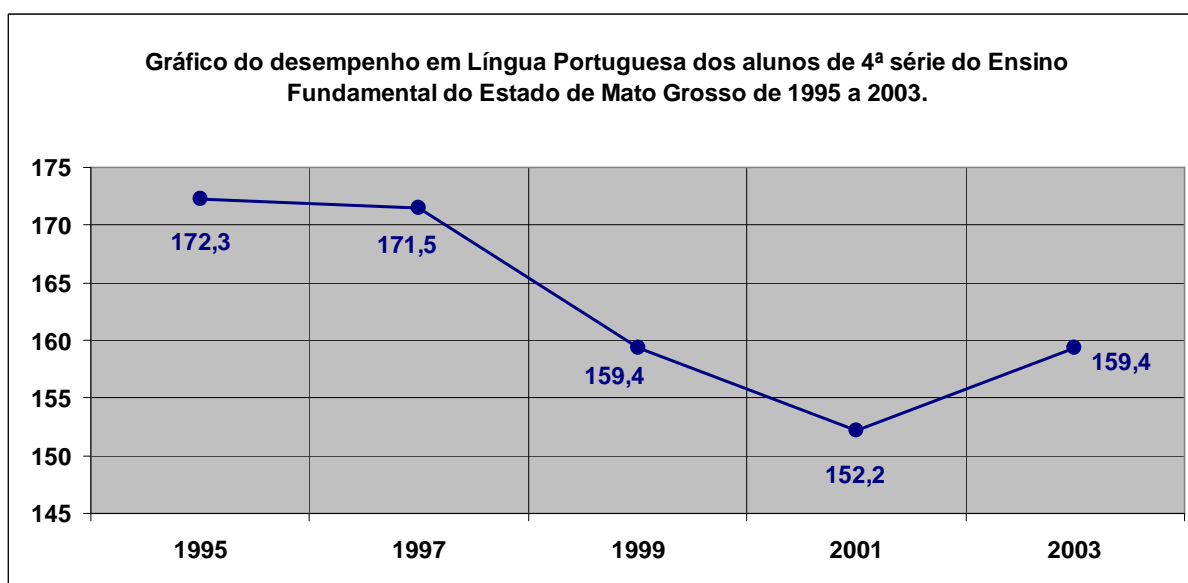


Gráfico 1 - Desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso de 1995 a 2003

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

O gráfico nº 1 evidencia o desempenho dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa que, no ano de 2003, foi de 159,4, assim como em 1999, sendo que a média considerada satisfatória para um estágio adequado dos alunos seria uma pontuação de 220. Observa-se, com exceção desse último ano, quando o nível subiu, para voltar ao patamar anterior acentuam uma queda, progressiva, nos índices de desempenho no período focalizado. A média do Brasil ficou em 169,4 e a média da região Centro-Oeste em 172,5.

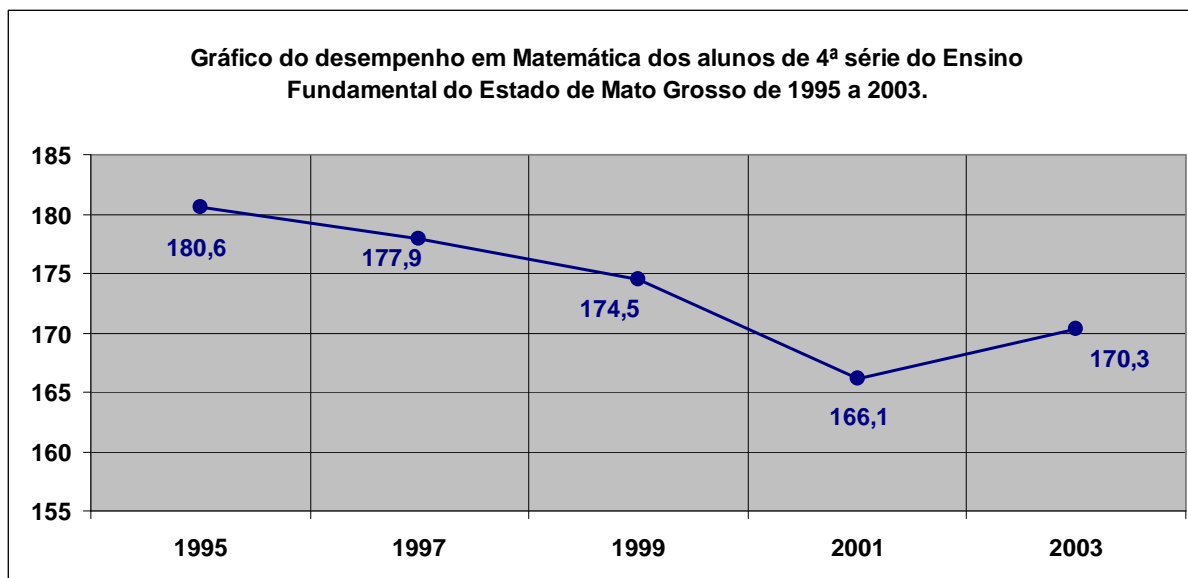


Gráfico 2 - Desempenho em Matemática dos alunos de 4ª série do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso de 1995 a 2003

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

O gráfico nº 02 vem demonstrar o nível de desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental em Matemática, que no ano de 2003 foi de 170,3, enquanto que a média satisfatória para um estágio adequado dos alunos seria de 220. Ressalte-se que a média do Brasil 177,1 e da região Centro-Oeste em 180,2. Vê-se, também aqui, uma queda do nível por vezes vertiginosa, exceto na última prova, quando subiu, mas não conseguiu os níveis anteriores a 2001.

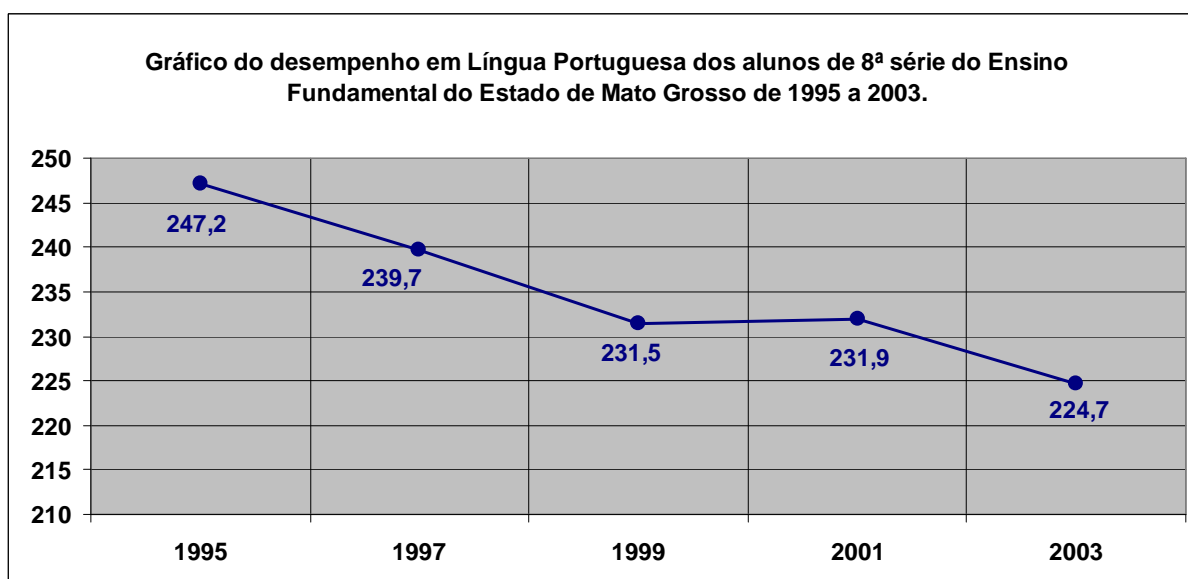


Gráfico 3 - Desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 8ª série do Ensino Fundamental do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

O gráfico nº 03 registra os dados do desempenho dos discentes da 8ª série do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, que em 2003 foi de 224,7, muito inferior à média considerada satisfatória para um estágio adequado dos alunos, que seria uma pontuação de 280. Repete-se a linha descendente do nível de desempenho dos estudantes, a qual somente não despencou entre 1999 e 2001, mas tornou a cair em 2003. A média do país ficou em 232,0 e a do Centro-Oeste em 224,7.

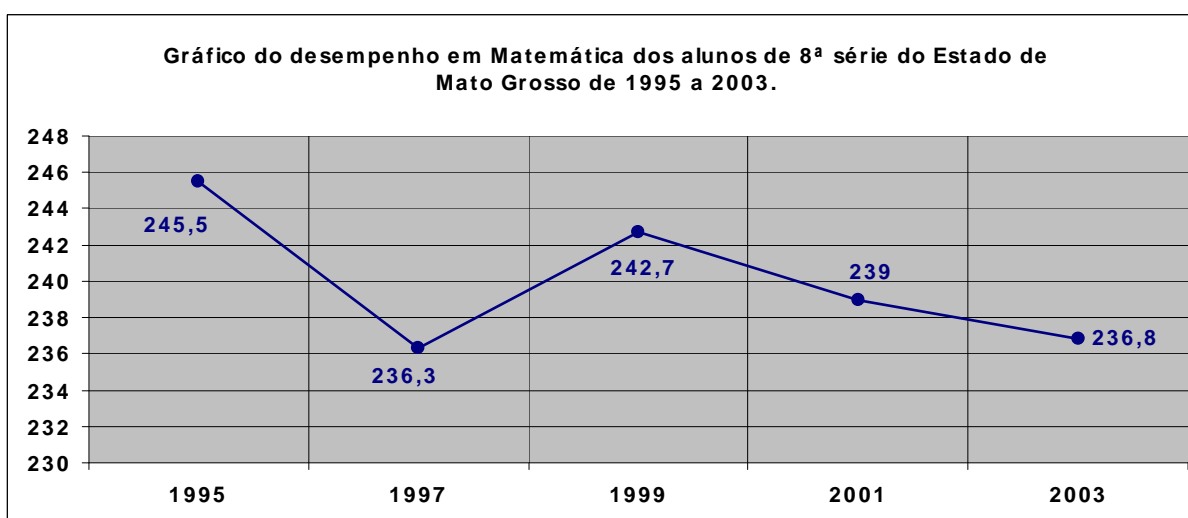


Gráfico 4 - Desempenho em Matemática dos alunos de 8ª série do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003

Fonte SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

O gráfico acima nº 4, demonstra o nível de desempenho dos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental em Matemática, que no ano de 2003 foi de 224,7, sendo a média satisfatória para um estágio adequado dos alunos uma pontuação de 280. A média do Brasil ficou em 245,0 e a média da região Centro-Oeste em 246,3.

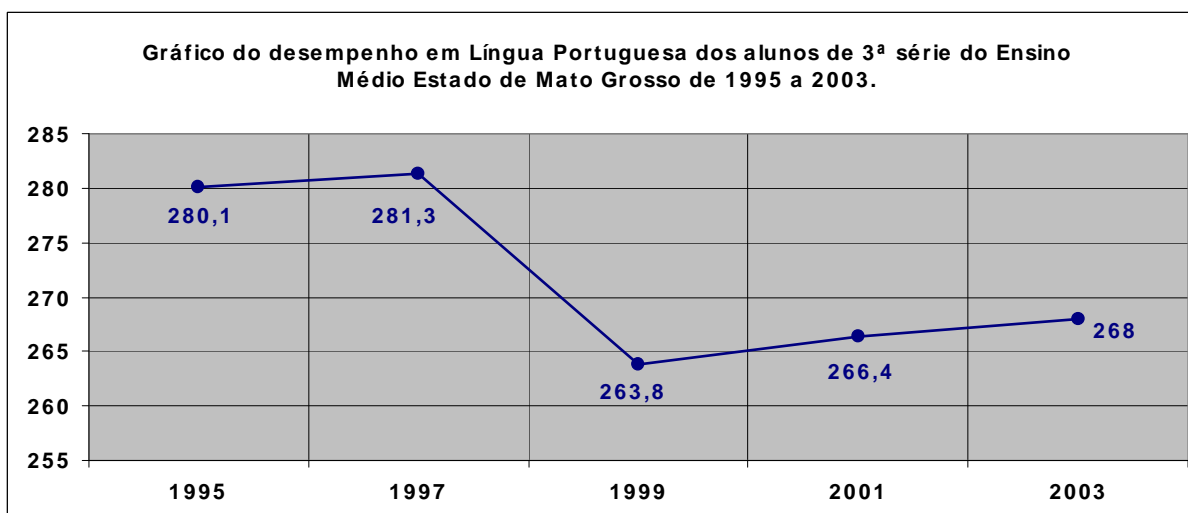


Gráfico 5 - Desempenho em Língua Portuguesa dos alunos de 3ª série do Ensino Médio do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

No gráfico nº 05 está expresso o desempenho dos alunos do 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa, que no ano de 2003 foi de 268,0, sendo que a média vista como satisfatória para um estágio adequado dos alunos seria de 320. Neste caso, ocorre uma quase inexpressiva elevação nos índices (1995-1997), seguida de uma abrupta descida (1999), mas os níveis seguintes apresentam elevação ininterrupta, embora discreta. A média nacional foi de 266,7 e a da região Centro-Oeste e 270,3. Como se vê, a qualidade do ensino não é um problema só de Mato Grosso.

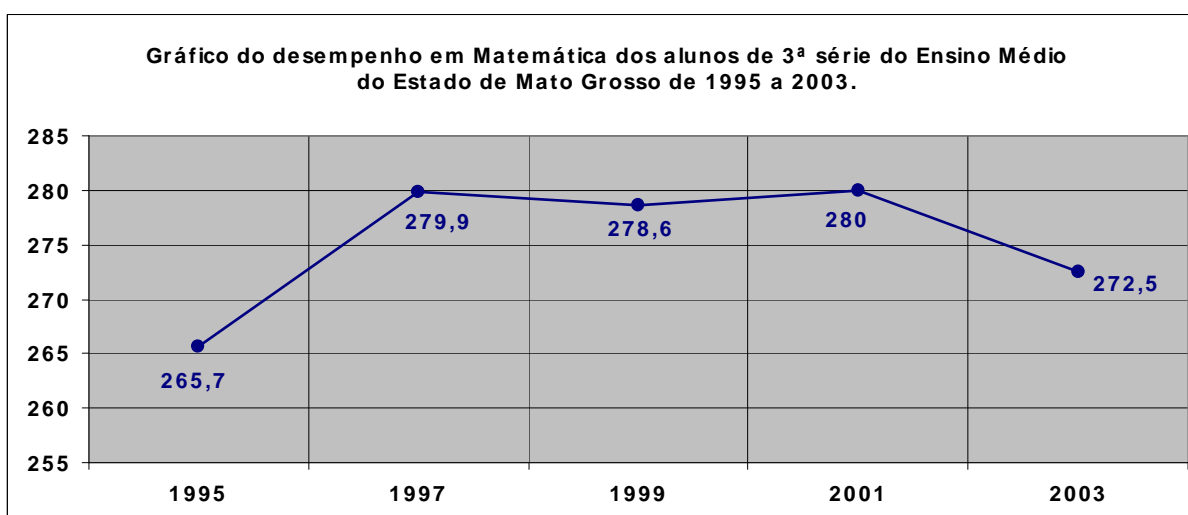


Gráfico 6 - Desempenho em Matemática dos alunos de 3ª série do Ensino Médio do estado de Mato Grosso de 1995 a 2003

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

O gráfico de nº 6 traz os dados do desempenho dos alunos do 3ª série do Ensino Médio em Matemática, que no exame de 2003 foi de 272,5, enquanto que a média satisfatória para um estágio adequado dos estudantes seria uma pontuação de 330. Pode-se notar que, no meio do período observado (1997-2001), atingiram-se os maiores níveis de desempenho, em uma situação quase estável; no início do período, verifica-se uma acentuada elevação e, no final (2003), um expressivo decréscimo. A média do Brasil ficou em 278,7 e a do Centro-Oeste em 279,6.

Vale aqui, ressaltar que esta pesquisa está integrada ao Grupo de Pesquisas Políticas Educacionais em Mato Grosso (GPPE/MT), que vem, há alguns anos, desenvolvendo estudos acerca das políticas educacionais levada a efeito no estado, contribuindo significativamente para possíveis críticas e reflexões sobre o sistema educacional brasileiro e mato-grossense. O grupo de pesquisa tem discutido temas relevantes, como educação no campo, transporte escolar; preconceito e discriminação na escola, formação de professores, avaliação da aprendizagem, metodologia de pesquisa e de ensino, educação profissional, ensino médio e escola organizada em ciclos de formação humana.

Atualmente no grupo estão sendo discutidas Formação inicial e qualidade do ensino em Mato Grosso e Política de Formação Continuada de professores no Estado de Mato Grosso, estudada no presente trabalho. As duas pesquisas estão integradas por discutirem a formação dos professores do Estado, do período de 1995 a 2005, tendo como foco o mesmo problema de pesquisa; o diferencial está nas abordagens: uma discute a formação inicial e outra, discute a formação continuada.

Diante da pesquisa realizada sobre as políticas de formação continuada do Estado, este trabalho está organizado conforme descrito a seguir.

O primeiro capítulo se constitui na introdução do trabalho, está organizada em três momentos: A política educacional em Mato Grosso, a metodologia da pesquisa e o Estado em questão.

O segundo capítulo é denominado – A formação continuada no Brasil e trata dessa formação entre 1960 e 1980; da década de 1990, como período de grandes inovações na formação dos professores; e de professores e a formação continuada no início do século XXI. Dessa forma, procurou-se estudar aspectos presentes sobre a formação contínua do professor na literatura educacional, os quais por sua vez, também serviram de suporte para a análise dos dados da pesquisa.

No terceiro capítulo, intitulado – A política de formação continuada em Mato Grosso de 1995 a 2002, é relatada a história da política de formação continuada desenvolvida pelo Governo Dante de Oliveira – Frente Cidadania e Desenvolvimento.

No quarto capítulo – A política de formação continuada no Estado de 2003 a 2006, aborda-se todos os investimentos realizados na formação continuada para os professores pela SEDUC, na perspectiva do Governo Blairo Borges Maggi - Mato Grosso Mais Forte.

Já o quinto capítulo – A educação em Mato Grosso, ontem e hoje, apresenta a análise dos dados, conforme as categorias estabelecidas na metodologia da pesquisa: formação de professores, qualidade de ensino e avaliação de desempenho.

Nas Considerações finais estão as ponderações sobre o problema da pesquisa e apontamentos para novos estudos acerca dos pontos discutidos, assim como reflexões sobre algumas características da formação continuada dos professores.

2 A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

2.1 Algumas Considerações sobre a Formação Continuada de Professores no Brasil – período 1960-1980

A formação de professores é uma temática que vem sendo discutida em nossa história com certa frequência. Muitas pesquisas já foram produzidas sobre o tema, a nível nacional e internacional. A formação continuada e a formação inicial desempenham papéis importantes e se complementam na formação dos docentes. “O processo permanente de desenvolvimento profissional a que todos os educadores têm direito envolve a formação inicial e continuada, sendo que a formação continuada ocorre com o professor já no exercício de suas atividades”. (Referencial para a formação de professores, 1999, p. 40).

Conforme Pimenta (2004, p. 90), o desenvolvimento profissional do professor

Envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimento específico, ou seja, a docência constituiu um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor.

A formação inicial apresenta aspectos indispensáveis à formação do ser professor no que se refere à construção da identidade, dos saberes e das posturas necessárias ao desenvolvimento da profissão, aspectos estes que devem ser considerados nos cursos de formação continuada.

O Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP)⁷ vem, desde sua criação, realizando importantes e significativas pesquisas sobre a formação de professores, a partir de dados coletados nas escolas.

Em 1960, o desenvolvimento urbano, apontava-se para uma desvalorização do trabalhador em geral, que colocou em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o

⁷ O INEP, criado no início dos anos 1940, iniciou em julho de 1944 a publicação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), responsável pela divulgação do pensamento educacional brasileiro e das pesquisas sobre formação de professores. Além disso, foi uma das principais promotoras para a organização das Conferências Nacionais de Educação (CNEs) – 1965/6/7, e que foram inviabilizadas pela ditadura militar. Posteriormente, nos anos 1980, entidades de educadores da sociedade civil (Ande, ANPED, Cedes) reeditam sob a sigla de Conferências Brasileiras da Educação (CBEs), responsáveis pela divulgação do pensamento e das pesquisas já então produzidas nas Faculdades de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em educação, criados em 1969, a partir do amplo movimento de análise crítica da realidade educacional brasileira, que colocou em pauta a importância da educação no processo de democratização política, social, econômica e cultural, trazendo propostas de políticas públicas comprometidas com justiça e igualdade social. Atualmente o INEP lançou o número 199 apresentando artigos resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à área educacional.

sustento da família, especialmente da professora, uma vez que esta conciliava trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano foi ampliando a demanda social por escolarização básica para toda a sociedade, e nesse contexto se verificou a realização de pesquisas na área educacional (PIMENTA E GEHEDIN, 2002).

Em 1970, o contexto educacional foi marcado por características da racionalidade técnica, o que resultou em um controle cada vez mais burocrático do trabalho dos professores, evidenciando uma política ineficaz para a democratização do ensino, sem resolver a exclusão social no processo de escolarização. (PIMENTA E GEHEDIN, 2002, p. 36).

As reformas educativas e as evoluções pedagógicas dos últimos anos da década de 1970 encerram, no entanto, várias contradições que foram sendo sistematicamente discutidas.

No Brasil, o período em questão caracterizou-se pela organização de movimentos de educadores e pela discussão sobre a formação de professores. A mobilização dos profissionais da educação, intensificada em fins da década de 1970, atingiu maior visibilidade pública a partir de 1980, tanto no que se refere às lutas salariais e por melhores condições de trabalho quanto no que concerne à melhoria da educação e da formação profissional. (Referenciais para a formação de professores, 1999, p. 28).

A década de 1980 foi marcada por reformas educativas em vários países do mundo; as exigências sociais por uma educação de melhor qualidade começavam a impulsionar um ciclo de mudanças. A partir deste período é que serão enfocadas nesta pesquisa as discussões sobre a formação continuada dos professores no cenário brasileiro.

Da década de 1980 em diante foram desenvolvidos inúmeros programas de formação de professores, os quais proporcionaram aos docentes novas propostas de reflexões acerca da prática efetivada em sala de aula. Esse discurso, acima de tudo, enfatizava a definição dos compromissos e do papel do professor, sem, contudo instrumentalizá-lo para desempenhar as funções a ele atribuídas. (SANTOS, 1995, p. 24).

As pesquisas do período de 1980 subsidiaram debates e novas propostas amplamente discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), as quais apontavam a necessidade de se proceder a uma transformação paulatina da formação dos professores para a escolaridade básica a ser realizada no ensino superior.

A década foi também tempo de greves de educadores, de amplos debates sobre educação, de dinamização das ações de entidades educacionais, de articulações nacionais em função da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71, de reformas curriculares, disseminação de

programas de formação continuada e de criação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs).⁸

Nas discussões desse período sobre a formação de docentes, as práticas de formação continuada predominantes foram cursos, oficinas, seminários e palestras, que, de modo geral, não responderam às necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituíram num programa articulado e planejado como tal.

Assim, as novas determinações advindas da realidade dos cursos de formação de professores configuraram novas políticas educacionais na valorização da escola e de seus profissionais como a organização da escola, o currículo, o projeto político-pedagógico, o trabalho coletivo e a escola como espaço de formação continuada.

2.2 A Década de 1990, Período de Grandes Inovações na Formação dos Professores

Os anos 1990 foram marcados pela enorme desvalorização profissional do magistério, por lutas por melhores condições de trabalho e salários, assim como por grandes propostas mundiais de políticas educacionais como a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia)⁹, realizada pelo compromisso internacional firmado por inúmeros países, inclusive o Brasil, que previa a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos. No Brasil, a Declaração de Jomtien não recebeu a atenção merecida tão logo veio a público.

Nesse período, as pesquisas e estudos de autores brasileiros como Libâneo, Pimenta, entre outros, são de grande relevância nas questões relativas à formação de professores e à formação continuada no país, assim como de autores estrangeiros (Nóvoa, Tardif, Alarcão). Esses autores tratavam das discussões sobre a formação inicial e continuada,

⁸ A proposta dos CEFAMs foi uma iniciativa muito importante, que vem conseguindo se manter com certa dificuldade ao longo do tempo e merece ser destacada. Surgiu a partir dos encontros realizados em 1982 entre o Ministério da Educação e um conjunto de instituições que tinham, na época, a finalidade de elaborar uma proposta de ação integrada do MEC para a formação de professores de 1º grau. Pretendia-se criar um tipo de escola de formação de professores que pudesse promover atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, desenvolver práticas inovadoras e pesquisa, formar professores leigos, atuar como agente de mudanças. O projeto foi implantado experimentalmente em seis estados no ano de 1993, expandindo-se no ano seguinte, tendo diferentes trajetórias em cada estado. (Referenciais para a Formação de Professores, 1999, p. 29).

⁹ A Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em 05 de março de 1990, teve como indicadores, a necessidade de medidas em relação à formação continuada, profissão, carreira e salário, ética profissional, direitos e obrigações, seguridade social e condições mínimas para um exercício docente eficaz.

o que ocasionou um crescente investimento na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos professores, assim como a consideração destes enquanto sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimentos, de participar de decisões, da gestão da escola e dos sistemas, trazendo perspectivas para a re-invenção da escola democrática.

O fato de os professores terem voltado ao centro dos debates educativos e das problemáticas da investigação na década de 1990 traz à tona alguns elementos importantes sobre a docência. A esse respeito, Nóvoa (1995, p.33), afirma:

Com eles regressam algumas verdades simples, tão simples que pareciam não merecer atenção especial: no professor, não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão (ou mais) importante do que as técnicas que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores. Donde a afirmação radical de que não há dois professores iguais e de que a identidade que cada um de nós constrói como educador baseia-se num equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais.

O autor acima vem chamar a atenção sobre as dimensões pessoais e profissionais do ser professor e sua formação, pois este profissional não constrói sua formação só por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas; é preciso considerar sua história de vida e seus valores para pensar num trabalho reflexivo e contínuo de e sobre sua prática. Dessa forma, é possível ao professor construir de forma permanente uma identidade pessoal e profissional.

A identidade docente está associada ao seu saber, que é um saber social adquirido no contexto de uma socialização profissional, no qual é incorporado, modificado, adaptado em função das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional, sendo que ele aprende a ensinar fazendo o seu trabalho.

Para complementar as pesquisas sobre formação de professores, os investigadores brasileiros utilizam-se das contribuições de trabalhos de autores estrangeiros que abordam com qualidade intelectual várias problemáticas sobre a formação docente. Foi no início de 1990, após a difusão do livro *Os professores e sua formação*, coordenado pelo professor português António Nóvoa e que trazia autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, que o conceito professor reflexivo¹⁰ veio à tona, com expansão também para a Austrália e o Canadá. Aqui no Brasil o termo foi disseminado após a participação de um significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de

¹⁰ Professor reflexivo: a base teórica para as discussões sobre o termo reflexivo no âmbito da formação de professores está no filósofo americano John Dewey, que em 1933 já argumentava sobre esse termo no contexto educacional.

Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesa, realizado em Aveiro, 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão.

Essa tendência investigativa que concebe o ensino como atividade reflexiva, perpassa não apenas a formação inicial de professores como também a formação continuada. As questões levantadas em torno e a partir do professor reflexivo, investindo na valorização e no desenvolvimento dos saberes dos docentes, trazem perspectivas para a re-compreensão do papel da escola democrática.

Giroux (1987, p, 20 e 21), “uma maneira de repensar e reestruturar a natureza do trabalho docente é considerar os professores como intelectuais”. Desse modo, os cursos de formação continuada de professores precisam considerar que os mesmos são produtores de um saber próprio, que estes têm uma relação específica com a produção do seu saber profissional.

Nesse sentido, o professor intelectual ou professor-pesquisador deve ser um profissional que saiba formular questões relevantes sobre sua própria prática, para tomar decisões, para apresentar soluções, para poder inteirar-se criticamente do mundo do qual faz parte, desenvolvendo atitudes que revelem sua condição social e sua visão de mundo, com o compromisso e a tarefa de combater as ideologias ortodoxas da instituição escolar.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, Tardif (2002, p.11) enfatiza que não se pode falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.

Nas discussões do período de 1990 sobre a formação de professores, preponderaram as seguintes preocupações temáticas, que se configuram no campo escolar: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; “a organização da escola; os currículos; os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político-pedagógico; as condições de trabalho e de estudo; o trabalho coletivo e a escola como espaço de formação contínua”, Libâneo, (2002, p.80).

Quanto à prática docente e à profissionalização do professor, Nóvoa (1995, p. 32) observa que,

Os valores que sustentam a produção contemporânea da profissão docente foram se perdendo, fruto da evolução social e da transformação dos sistemas educativos: os grandes ideais da era escolar necessitam de ser reexaminados, pois já não servem de norte à ação pedagógica e à profissionalização docente.

No cenário dessas reflexões, a UNESCO¹¹ instaurou, em 1993, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para identificar as tendências da educação nas próximas décadas e, em 1996, divulgou seu relatório conclusivo, denominado Relatório Jacques Delors. O documento foi elaborado por especialistas de vários países e indica, entre outras questões, as aprendizagens que serão pilares da educação nas próximas décadas, por serem vias de acesso ao conhecimento e ao convívio social democrático; são elas: aprender a conhecer, aprender a fazer, viver junto e aprender a ser.

Compreende-se que essa perspectiva, que configura uma tendência em formação já há alguns anos na comunidade educacional, coloca uma nova concepção de educação escolar, redimensiona o papel dos professores e exige uma formação profissional muito superior à atual. O próprio relatório enfatiza a relevância do papel dos professores para a formação dos alunos e, conseqüentemente, a urgência de uma formação adequada ao exercício profissional e de condições necessárias para um trabalho educativo eficaz.

As pesquisas realizadas sobre formação de professores nos países em desenvolvimento, revelam que alguns problemas que envolvem a educação são acompanhadas por uma falta de recursos, muitas vezes, dramática, e essa constatação está explicitada no Relatório mencionado, embora simples e aparentemente óbvia, revela que o problema deve ser enfrentado com a seriedade e o empenho que merece. Em nosso país, a questão requer vontade política de fato e um entendimento suprapartidário, pois, com o tradicional nível de descontinuidade administrativa que se verifica no Brasil, as decisões que pretendem dar solução a problemas estruturais como os da educação não podem estar submetidas ao tempo político dos governos e à disputa partidária.

Ainda em 1993, nos Anais da Conferência Nacional de Educação, vê-se em pauta a indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional; a partir daí, evidenciaram-se as questões sobre profissionalização e desenvolvimento profissional dos professores¹². Nesse sentido, entendia-se, na época, que seria necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, enquanto prática social, apresentava nas escolas.

Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas das escolas, o que foi possibilitado por amplos Programas de Formação Continuada, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de

¹¹ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura.

¹²Pimenta, Selma Garrido e Gehedín, Evandro (Orgs.). Op. cit. 2002, p. 34.

Universidades e voltados para a pesquisa da prática como proposta formativa. “A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e a contínua”. (PIMENTA E GEHEDIN, 2002, p. 33).

Nesse contexto, a formação continuada assume um papel que transcende a prática docente, pois a mesma deve possibilitar espaços de formação onde os professores possam participar, refletir e construir conhecimentos através da prática da pesquisa, conforme o entendimento de que ensinar e aprender só ocorrem significativamente quando decorrem de uma postura investigativa do trabalho realizado em sala de aula. Nóvoa (1995, p. 31) ressalta que,

Ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocava-se em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e contínua. A crise de identidade dos professores, objeto de inúmeros debates, não é alheia a essa evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional.

Esta centralidade colocada nos professores traduziu-se na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender as suas ações pedagógicas que envolvem o seu trabalho na sala de aula. Assim, deve-se entender que os docentes não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, os definem e os re-interpretam.

Daí a prioridade de se realizar pesquisas para compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, na construção de sua autonomia e liderança. A formação continuada também serve de estímulo crítico aos professores, ao constatar as enormes contradições da profissão ou da educação.

Ao discutir a identidade do professor o autor chama a atenção para a subjetividade que cada indivíduo tem, pois considera a identidade lugar das crenças e dos valores que os professores formam e constroem durante o exercício de sua profissão. A identidade que cada professor constrói é que vai constituir o seu ser enquanto professor.

Em 24 de dezembro de 1996 foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Lei nº 9.424, implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998, conforme a Lei, em Art. 2º, “Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público e na valorização de seu magistério”. Com relação à formação

dos profissionais da educação, a mesma Lei aborda, no Art. 7º, Parágrafo Único: “Nos primeiros cinco anos, a contar da publicação desta lei, será permitida a aplicação de parte dos recursos da parcela de 60% (sessenta por cento), prevista neste artigo, na capacitação de professores leigos”, na forma prevista no Art. 9º, Parágrafo 1º: “Os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos”.

Em 1996, foi desenvolvido pelo governo federal uma série de programas de formação continuada em secretarias estaduais e municipais e algumas parcerias interinstitucionais importantes, visando à busca de soluções conjuntas para problemas comuns; entre as ações do governo federal, destacam-se:

- a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), em 20 de dezembro;
- a elaboração de Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais,
- a criação da TV Escola;
- a avaliação de cursos de nível superior;
- a análise da qualidade dos livros didáticos brasileiros pelo MEC.

A primeira dessas iniciativas, a LDB (Lei 9.394/96), em seus Artigos 61 a 66, estabelece algumas medidas sobre os profissionais da educação, especificamente sobre a formação docente. Mas é em seu Art. 67 que vem abordar a formação continuada no item: II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Desta forma, a legislação vem garantir que os profissionais da educação possam ter qualificação continuada, após sua formação inicial. Isto só, porém, não tem bastado para resolver os problemas que envolvem a formação dos docentes, como se verá logo a seguir.

No contexto dessas discussões, o final do século XX, foi marcado por várias ações fundamentais na educação em nosso país; foram tempos em que se começou a intensificar o debate em favor de uma boa qualidade da educação escolar na mídia e na opinião pública.

Já no século XXI, temos algumas medidas que se mostraram evoluções decisivas e que refletiram um olhar mais centrado sobre os professores, suas vidas e os seus projetos, suas crenças e atitudes, seus valores e ideais. Nóvoa (1995, p.35) destaca o aspecto processual que se verifica na construção da identidade de professor nesse profissional:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto.
A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de

maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor: E vice-versa (Diz-me quem és, dir-te-ei como ensinas).

No campo específico da formação de professores, observa-se ainda, que no decorrer da história da educação brasileira, alguns conceitos foram utilizados sobre a temática formação inicial, formação continuada, processo de desenvolvimento profissional permanente. Na concepção apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos Referenciais para a Formação de Professores (1999, p. 19), argumenta-se que no processo de desenvolvimento profissional permanente estão incluídas a formação inicial e a continuada, apresentando alguns conceitos para a formação:

- A formação inicial corresponde ao período de aprendizado dos futuros professores nas escolas de habilitação, devendo estar articulada com as práticas de formação continuada.
- A formação continuada refere-se à formação de professores já em exercício, em programas promovidos dentro e fora das escolas, considerando diferentes possibilidades (presenciais ou à distância).
- A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de professor.

A formação do processo de desenvolvimento profissional permanente, de acordo com este documento (1999, p. 63), é entendida também como,

Processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre.

Estudos revelam que, no Brasil e em vários outros países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares, como:

- inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada, o que ocasiona falta de coordenação das instâncias formadoras;
- ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço;
- heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade da formação continuada;
- descontinuidade das ações de formação em serviço.

Estudos e pesquisas de autores como Pimenta e Libâneo, entre outros, têm apontado para os problemas de formação inicial e continuada do professor. Critica-se a rigidez curricular e a metodológica dos cursos de formação e o desligamento destes com a prática. As iniciativas de formação continuada, geralmente na forma de treinamento, vêm sendo bastante contestadas. Além disso, o professor enfrenta críticas depreciadoras vindas de vários pontos, que levam a um incômodo desprestígio da sua profissão. Apesar de todos os problemas expostos, é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores.

2.3 Professores e Formação Continuada no Início do Século XXI

Atualmente, o que está em evidência é a qualificação profissional/formação, no campo no qual se luta para que todos os docentes tenham acesso à informação e às novas tecnologias, o que vem garantir o aperfeiçoamento contínuo do trabalho. É enfatizado, em nossos dias que cabe aos professores buscar na formação continuada conhecimentos capazes de possibilitar uma atitude científica que os leve a interrogar e a problematizar o real e também que essa competência de refletir sobre a prática está na base da construção de uma educação de qualidade (PIMENTA E LIMA, 2004).

Nesse sentido, esta pesquisa entende que tal busca participa ativamente da construção formativa de educadores para a realização de um ensino formativo e de qualidade cultural, no qual haja um ajuste conceitual entre teoria e prática de ensino, como forma de garantia de construção da identidade profissional dos docentes. Para Pimenta (2004, p. 90),

A formação de professores deve ser tratada numa perspectiva que considere sua capacidade de decidir e de confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática.

No momento atual, o contexto educacional coloca em evidência a necessidade de uma política de formação que valorize os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência profissional na construção de propostas de transformações necessárias às práticas escolares. É preciso considerar a educação como um fenômeno complexo e histórico e que, dessa forma, passa a ser produto do

trabalho de seres humanos, respondendo assim aos desafios dos diferentes contextos políticos e sociais nos quais está inserida.

Por meio da formação continuada o professor pode conquistar sua autonomia profissional, refletir sobre sua prática, construir teorias acerca de seu trabalho, já que é a reflexão na e sobre a ação que lhe permite participar ativamente dos problemas, analisar suas práticas, rever suas rotinas, inventar novas soluções.

Assim, considera-se que as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência¹³ sobre a própria prática, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Isto significa que o professor, ao analisar sua prática, está fazendo com que a mesma se transforme em conteúdo de reflexão, tomando assim consciência sobre o próprio fazer docente.

Agindo assim, o professor transforma-se num pesquisador, enriquecendo-se de conhecimentos e novas práticas em conjunto com outros professores para participar da tomada de decisões, da organização e gestão da escola.

Ocorre, porém, que os cursos de formação de professores permanecem, ainda, numa lógica curricular que nem sempre consegue tomar a profissão e a profissionalização docente como temas e objetivos de formação. Verifica-se que, muitas vezes, os professores desconhecem, no campo educacional, o aporte das ciências da educação e das áreas de conhecimentos específicos desvinculados da problemática e da importância do ensino, o que dificulta sua atuação no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, Pimenta e Lima (2004, p. 92) afirma que,

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as atitudes e os valores que possibilitem aos professores construir seus saberes, seus fazeres docentes

¹³ A palavra consciência segundo o Minidicionário da Língua Portuguesa significa: 1. Faculdade que permite ao homem o conhecimento e a avaliação do que se passa em si mesmo e à sua volta. 2. Capacidade de julgar os próprios atos, do ponto de vista moral. 3. Noção, conhecimento. 4. Senso de responsabilidade. 5. Retidão, escrúpulo. Para Fiori (1967), “a consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. Totalizando-se além de si mesma. Não é a consciência vazia do mundo que se dinamiza, nem o mundo é simples projeção do movimento que a constitui como consciência humana. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho”. Para saber mais ler Pedagogia do oprimido, Paulo Freire, 1987, p. 16/17.

a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

A respeito da construção desses saberes, Tardif (2002, p. 11) argumenta que

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

Nóvoa (1995, p. 36), no que concerne aos saberes docentes também tem uma posição clara:

O saber dos professores – como qualquer outro tipo de saber de intervenção social – não existe antes de ser dito. A sua formulação depende de um esforço de explicitação e de comunicação, é por isso que ele se reconhece, sobretudo, através do modo como é contado aos outros. Os professores possuem um conhecimento vivido (prático), que cada um é capaz de transferir de uma situação para outra, mas que é dificilmente transmissível a outrem. Ora, na medida em que no campo educativo o saber não preexiste à palavra (dita ou escrita), os conhecimentos de que os professores são portadores tendem a ser desvalorizados do ponto de vista social e científico.

Inúmeras pesquisas sobre formação de professores, identidade docente, saberes docentes, vidas de professores, competências e habilidades docentes, formação continuada, entre outras, denunciam essas questões e, ao mesmo tempo, vêm contribuir para uma melhor compreensão das práticas de formação desenvolvidas nas universidades, trazendo contribuições significativas também ao campo prático dos cursos de licenciatura e ao campo teórico para novos encaminhamentos aos cursos de formação.

Da mesma forma, o Referencial para a Formação de Professores, do MEC (1999, p. 44), aponta algumas críticas ao modelo convencional da formação continuada dos professores, destacando algumas características como:

- cada nova política ou programa parte da “estaca zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulado; não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário;
- a formação é tomada isoladamente; é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores; destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;

- realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;
- é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados...- que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos.

Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de se transformar o modo como se dão os diferentes momentos da formação de professores (formação inicial e formação continuada) para criar um sistema ou uma política educacional de formação que possa promover o desenvolvimento profissional, possibilitando aos professores algumas mudanças necessárias na sua prática pedagógica.

Conforme bem observa Nóvoa, (1995, p. 40) acerca dessa necessidade de mudança constante no fazer docente,

O amanhã da profissão docente – um amanhã que organize o hoje – não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que denunciar a ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “menos agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca.

Enfim, é imprescindível que as propostas de formação continuada considerem que os saberes dos professores não como um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, sim como processos em construção ao longo de sua carreira profissional, na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

O professor precisa ter capacidade de dar respostas diferentes conforme as situações apresentadas no contexto escolar, saber construir estratégias, descobrir saídas, inventar procedimentos e suas próprias respostas e ter a consciência de que “Os alunos, na vivência da escola, desenvolvem papéis específicos que são próprios do “mundo da escola”, o que é bem diferente daqueles papéis desenvolvidos no “mundo da rua” (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 111).

O próximo capítulo apresenta o contexto histórico da política de formação continuada do Governo – período 1995 a 2002 do Estado de Mato Grosso.

3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DE MATO GROSSO DE 1995 A 2002

3.1 Propostas para a Educação – 1995-2002

Este capítulo trata da história das políticas educacionais oferecidas aos professores da rede estadual de Mato Grosso no governo Dante de Oliveira (1995–2002) tendo como foco central a política de formação continuada.

Fazendo uma análise das reformas educacionais em curso e em nível mundial, constata-se a existência de pontos comuns nas políticas educacionais, tais como gestão da educação, financiamento, currículo, avaliação e formação de professores. Todavia, há aspectos que impregnam esses pontos e que, historicamente, caracterizam as políticas de educação, como a questão da centralização e descentralização, do público e privado, da quantidade e qualidade e do ensino superior e ensino fundamental. No contexto atual, isso pode ser observado nos inúmeros deslocamentos de prioridades, resultantes de uma nova forma de pensar a sociedade, o estado e a gestão da educação (GRACINDO, 1997, apud. LIBANEO, 2003, p. 129).

Diante das informações acerca da história da educação do estado de Mato Grosso, resolveu-se dividir o estudo em tópicos para explicitar melhor o contexto histórico da formação continuada no estado, a qual, conforme os dados, só começou a ser discutida especificamente no ano de 1998, na gestão de Fausto Farias. Então se inicia abordando o começo do governo Frente Cidadania e Desenvolvimento no que se refere às propostas para a educação, até se chegar ao momento da proposta de formação continuada.

Em 1994, fazendo um diagnóstico da educação no estado de Mato Grosso, o Plano de Metas¹⁴ caracterizava como desolador “o estado em que se encontra a educação básica. Ela que se constitui na mais importante das bases para o desenvolvimento de qualquer sociedade, é tratada como questão secundária” (Plano de Metas, 1994, p. 35).

Em Mato Grosso, o investimento na educação sofreu uma diminuição a partir de 1993, o que com certeza veio causar muitos prejuízos ao sistema educacional, como redução nos salários dos professores, nas melhorias da infra-estrutura das escolas e nos investimentos na capacitação dos professores.

¹⁴ O Plano de Metas (PM) – Frente Cidadania e Desenvolvimento de Mato Grosso 1995/2006, apresentando sua proposta de desenvolvimento para o estado, na qual estão contemplados princípios, diretrizes, prioridades e políticas públicas, era destinado a orientar o planejamento e a ação do governo.

Conforme dados encontrados no PM (1994, p. 24),

Os gastos em educação foram os seguintes, em relação ao total das despesas do Estado: 18,9%, em 1991; 14,7%, em 1992; e 17,1%, em 1993. Em 1990 o Estado investiu no setor 46,4 milhões de dólares, valor que se reduziu para 24,1 milhões de dólares em 1993, de acordo com o Balanço Geral do Estado.

Diante dessa realidade, a educação no estado foi colocada como prioridade estratégica no contexto do Plano de Metas (1994, p. 48), o qual afirmava que a educação “reveste-se do mesmo caráter histórico, dinâmico e situacional que caracteriza a vida. A formação do homem e o desenvolvimento da sociedade são, portanto, tarefa fundamental da educação”.

Os marcos referenciais para a formulação de políticas e a ação do Estado no Governo Frente Cidadania e Desenvolvimento, para a educação, eram democracia, cidadania e desenvolvimento, assim entendidos:

- Democracia, considerada como regime político adotado por aqueles que percebem a sociedade como sendo composta de homens capazes de decidir sobre os seus próprios destinos;
- Cidadania, entendida como uma condição em que são garantidos aos indivíduos os direitos fundamentais nos aspectos sociais, políticos, jurídicos, econômicos e culturais;
- Desenvolvimento, visto como processo social global que compreende os mesmos aspectos da cidadania.

Nessa perspectiva, o governo admitia: “a escola a ser construída reconhece que o fracasso escolar é o principal problema a ser resolvido pelo setor. A escola do sucesso, que se busca, é uma instituição democrática, pró-cidadania, que promove o desenvolvimento humano e econômico do Estado” (Plano de Metas, 1994, p. 49).

O Estado propunha que a estratégia para consolidar a escola democrática de sucesso deveria compreender a garantia de padrões mínimos de funcionamento, em termos estruturais, instrumentais e financeiros e o controle da qualidade do ensino, através de um processo de avaliação das escolas e das competências básicas dos alunos. Conforme o Plano de Metas (1994, p. 49),

A escola democrática deverá contar com uma política de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos da educação, tendo por objetivo garantir que esses profissionais identifiquem as situações do cotidiano escolar, visualizem a dimensão do trabalho que desenvolvem e percebam as questões educacionais mais amplas, suas ligações e interdependências com toda problemática política, econômica, social e cultural de um povo. Assim o educador passará a se relacionar de maneira

dinâmica com o seu trabalho, a assumi-lo em maior escala, interferindo na vida política, social, cultural da região e do país.

Em outubro de 1995 foi lançado pela Secretaria de Estado de Educação o documento intitulado Política Educacional em Mato Grosso – Realidade e Propostas¹⁵, trazendo um mapa de como estavam as condições da educação no estado. Utilizando linguagem didática, o documento procurou, como bem sintetiza o título, situar o leitor sobre o contexto do ensino público em Mato Grosso e explicar a proposta política do governo para o setor, com objetivos de curto, médio e longo prazo.

A Política Educacional em Mato Grosso - Realidade e Propostas” (1995, p. 14) fazia a seguinte constatação:

A rápida expansão do ensino fundamental no Estado não veio acompanhada de eficiência do sistema, situação também constatada em outros Estados. As taxas de repetência, superiores a 30% em todas as séries e o analfabetismo de 15% da população de 11 a 14 anos, que já deveria ter passado pelas séries iniciais, mostram que o sistema de ensino funciona de maneira precária. O nível de formação do magistério é precário, as condições funcionais e a remuneração estão aquém do satisfatório e o espaço para participação e envolvimento do professor na gestão da escola é pequeno e pouco aproveitado.

Nesse período, embora não existisse em Mato Grosso um sistema de avaliação para medir o que os alunos estão ou não aprendendo na escola fundamental, já existia “um consenso generalizado de que as crianças e adolescentes não estavam aprendendo o que se esperava, no tempo que se espera, na quantidade que se espera”, (Secretaria de Estado de Educação. Política Educacional em Mato Grosso – Realidade e Propostas, 1995, p. 14).

O documento em pauta (1995, p. 14 e 15) expressava também a visão da sociedade sobre a não aprendizagem dos estudantes:

As queixas são constantes e partem dos pais que percebem a dificuldade dos filhos avançarem nos estudos, dos empregadores que se defrontam com indivíduos incapazes de ler e entender instruções simples, de entender processos, de avaliar situações e de organizar no trabalho e da sociedade em geral que percebe que o nível de escolaridade da população não permite ao país alavancar seu desenvolvimento econômico e social.

¹⁵ Política Educacional em Mato Grosso – Realidade e Propostas foi um documento elaborado com o propósito de apresentar aos alunos, pais de alunos, educadores e demais segmentos envolvidos com a educação, a filosofia do Plano de Metas do governo da Frente Cidadania e Desenvolvimento. Este documento foi lançado na gestão de Valter Albano da Silva (1995), que foi o primeiro Secretário de Educação do governo, dessa Frente.

A baixa qualidade do ensino fundamental tem repercussões em todo o sistema educacional. O ensino fundamental é, assim, no país e no estado de Mato Grosso, o gargalo do sistema educacional, comportando-se como um dique que impede que as crianças que entram na primeira série tenham condições de avançar em seus estudos e de aprender. Assim, a democratização do ensino mudava de perspectiva, pois não se tratava mais de garantir a todos o acesso à escola, independentemente do local de moradia e da faixa de renda, mas de assegurar a todos a permanência e o sucesso na escola¹⁶.

O Estado entendia que se o ensino fundamental funcionava mal era porque a escola fundamental funcionava mal. Observava que a escola não consegue que a criança e o adolescente se apropriem dos conhecimentos e habilidades necessários para se situar no mundo de hoje, repleto de tecnologia e exigente no que se refere às informações. Apesar de funcionar mal, ela sempre vem atribuindo ao aluno a culpa pelo seu fracasso, pois se considera boa, acabada, bem organizada e com objetivos claros. A repetência é a forma de obrigar os discentes a se conformarem com os parâmetros da escola: eles só avançam se atenderem ao que escola quer¹⁷.

Diante disto, a (Secretaria de Estado de Educação. Política Educacional em Mato Grosso – Realidade e Propostas, 1995, p. 17), explicava o fracasso da educação afirmando que

Grande parte da responsabilidade pelo fracasso do aluno está no enfraquecimento da escola como instituição. A visão de uma escola pública uniforme, adotando o mesmo currículo, as mesmas metodologias de ensino, os mesmos livros e funcionando de acordo com os mesmos padrões definidos pela Secretaria, situada na capital, reduziu o espaço da escola para a busca de alternativas mais adequadas de ensino, para se organizar, para definir seu projeto, para buscar sua identidade, para inovar, para ousar. Não se deu à escola espaço para olhar para si mesma, para avaliar. Não se deu o devido espaço ao diretor, aos supervisores e aos professores para definirem o projeto de sua escola. O resultado foi o surgimento de uma escola amorfa., sem compromisso e sem objetivos claros e metas definidas. Os pais não participam nem são chamados a participar de atividades desenvolvidas na escola.

Na perspectiva do Estado, o fortalecimento da escola consistia em criar as condições legais, financeiras, administrativas e pedagógicas para que ela pudesse voltar-se para dentro de sua realidade, definir seus objetivos, suas estratégias, seu projeto pedagógico, escolher seus métodos de trabalho, ficando, assim, responsável pelo seu projeto, pelo seu perfil.

¹⁶ Secretaria de Estado de Educação. Educação no Estado de Mato Grosso – Realidade e propostas, 1995, p. 14.

¹⁷ Secretaria de Estado de Educação. Educação no Estado de Mato Grosso – Realidade e propostas, 1995, p. 16.

O Estado compreendia que a escola, com sua clientela diversificada, com as complexas relações professor-aluno, direção, pais, comunidade, não poderia ser administrada de fora para dentro, com base em parâmetros detalhados e uniformes. Ela tem sua missão institucional como entidade pública, mas precisa ter espaço para definir a melhor forma de organizar os recursos que dispõe para o alcance de seus objetivos. O processo ensino-aprendizagem se dá dentro da escola e qualquer melhoria no ensino passa, necessariamente, pela escola, pela forma como se organiza, pela forma como se vê, pela forma como trabalha¹⁸.

De acordo com o documento Secretaria de Estado de Educação. Política Educacional em Mato Grosso – Realidade e Propostas (1995, p. 17):

A eficiência da rede sob responsabilidade do Estado e a qualidade da escola e do ensino nela ministrado requer que o conjunto de componentes do sistema (rede física, recursos humanos, técnicos e administrativos, recursos financeiros, currículo), em todos os níveis e modalidades de ensino, seja organizado de forma que se complemente e seja abordado de forma inovadora. Assim, a Secretaria de Educação estará sempre atenta aos conteúdos curriculares, às novas metodologias e tecnologias de ensino (cursos à distância, etc.) e à melhoria das condições de ensino.

Deste modo, o Estado tinha convicção de que com os recursos institucionais, financeiros, materiais e humanos existentes seria possível melhorar sensivelmente a eficiência e a qualidade do sistema, do ensino e da escola, sendo para isto necessário inovar a forma de administrá-los. A operacionalização dessas estratégias se daria mediante um conjunto de ações que deveriam viabilizar o fortalecimento da escola, a gestão compartilhada entre Estado, Município, Escola e Comunidade, a valorização do magistério e a avaliação educacional, na perspectiva do Sistema Único de Ensino¹⁹.

Essas medidas mudavam as funções, atribuições e expectativas de todos os que estão envolvidos na escola e na Secretaria Estadual. A escola passava a ser responsável por sua eficiência e pela qualidade do ensino que ministra. A secretaria deixava de ser a operadora da rede, preocupada com definição de normas e padrões e com o dia-a-dia da escola; sua nova função era a de apoio, principalmente àquelas escolas que enfrentam dificuldades na construção de sua autonomia e de sua eficácia.

Neste sentido, o Estado acreditava que com o fortalecimento da escola ocorreria maior compromisso com o sucesso do aluno, ou seja, que o índice de repetência fosse reduzido e que a permanência na escola fosse garantida. Esperava-se, desde então, que o nível de aprendizagem fosse adequado, que a escola garantisse as condições de segurança para os

¹⁸ Secretaria de Estado de Educação. Educação no Estado de Mato Grosso – Realidade e propostas, 1995, p. 21.

¹⁹ Secretaria de Estado de Educação. Educação no Estado de Mato Grosso Op. cit. 1995, p. 20.

estudantes e docentes, que as relações professores/diretor/alunos/pais criassem um ambiente que favorecesse o processo desenvolvido dentro da escola. Em síntese, esperava-se uma escola de qualidade que ministrasse um ensino de qualidade.

3.2 As Propostas Educacionais dos Secretários da Educação: (1995-2002)

Antes de se iniciar diálogo sobre as propostas para a educação dos secretários que dirigiram a SEDUC de 1995 a 2002, apresenta-se o quadro abaixo, que consiste no mapa dos gestores²⁰ que administraram as políticas educacionais no Estado de Mato Grosso no período mencionado, visando a contribuir na compreensão do relato ora desenvolvido.

Ano	Secretário	Sub-Secretário	Coordenador Pedagógico
1995	Walter Albano	Marlene Silva de Oliveira Santos	Elizabeth Queiroz
1995 1996	Carlos Alberto Maldonado	Marlene Silva de Oliveira Santos	Pedro Piloni
1997 1998	Fausto Farias	Ubaldo Rodrigues de Souza	Zileide Lucinda dos Santos
1999 2000	Antonio Joaquim Rodrigues Neto	Marlene Silva de Oliveira Santos	Abílio Camilo Fernandes
2001	Carlos Carlão do Nascimento	Marlene Silva de Oliveira Santos	Abílio Camilo (junho/01) Mabel Strobel Moreira Weimer (julho/01)
2002	Marlene Silva de Oliveira dos Santos	José Américo	Mabel Strobel Moreira Weimer

Quadro 1 - Gestores da SEDUC – 1995/2002

Fonte: SEDUC/2006

Para narrar a história da educação em Mato Grosso de 1995 a 2002, a pesquisadora contou com as informações oferecidas por Marlene Silva de Oliveira Santos²¹ em entrevista

²⁰ Com o intuito de fornecer mais informação sobre os Secretários de Educação de Mato Grosso no período em foco, 1º: economista Valter Albano da Silva – PDT, de 01/01/1995 a 09/01/1996; 2º: advogado Carlos A. R. Maldonado – PT, de 10/01/1996 a 04/03/1997; 3º: médico Fausto de Souza Faria – PMDB/PSDB, de 05/03/1997 a 04/01/1999, 4º: engenheiro Antonio Joaquim Rodrigues Neto – PSDB, de 05/01/1999 a 27/03/2000; 5º: engenheiro Carlos Carlão do Nascimento – PSDB, de 28/03/2000 a 05/04/2002; 6º: professora Marlene Silva de Oliveira Santos – PSDB, de 06/04/2002 a 31/12/2002. (CAMPOS, 2004, p. 106):

²¹ Marlene Silva de Oliveira Santos é mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC – SP. Professora da UFMT/Campus Universitário de Rondonópolis/Departamento de Educação de 1976 a 1998. Presidente do CEE

(relato oral, de caráter informal, mas intencional e informativo) concedida no dia 29/05/2006. A prof^a. Marlene foi Sub-secretária de Educação durante o Governo Frente Cidadania e Desenvolvimento por um período expressivo; em 1997/1998 ocupou o cargo de chefe de gabinete e no ano de 2002 passou a ser a Secretária de Educação Estadual. Desta forma, acompanhou todas as políticas desenvolvidas pela SEDUC para a educação mato-grossense no período de 1995 a 2002.

Quando Walter Albano da Silva assumiu a SEDUC, em 1995, juntamente com Marlene, a educação do Estado apresentava muitos problemas, tais como quatro folhas de pagamentos em atraso, a sede inchada com 1420 funcionários, Delegacias²² inchadas, salários defasados, entre outros. Diante da situação, o Estado, no primeiro momento, propôs a Reorganização do Sistema como o eixo de políticas que tinham também a ver com a gestão compartilhada.

Paralelamente, foram oferecidos cursos de planejamento pela coordenação pedagógica, encontros regionais, cursos de formação de professores em nível de 2º grau, como o Inajá e o GerAção. “Nessa época não se falava em formação continuada na SEDUC”, Marlene já mencionada na entrevista.

Em 1996, assumiu Carlos Alberto Maldonado, que deu continuidade ao eixo da política de governo – Reorganização do Sistema, tendo como foco central o Sistema Único e dando início ao Curso para Formação de Professores Índios no nível de 2º grau, com o projeto TUCUM²³. No ano de 1996 foi realizada a 1ª Conferência de Educação de Sistema Único.

Em 1997-1998, Fausto de Souza Farias passou a ser o Secretário de Educação Estadual; o foco central de sua administração era o eixo A valorização dos Profissionais da Educação, tanto do ponto de vista pedagógico como da carreira. O primeiro projeto – Arara Azul e a reorganização da Lei Orgânica dos Profissionais da Educação Básica (LOPEB) e do Conselho Estadual de Educação foram os pioneiros nesse momento, no qual surgiu a primeira proposta de formação continuada envolvendo todos os funcionários da escola.

Destaca-se, ainda, na gestão de Fausto Farias, a criação da Série Subsídios, Recado em Revista e a Escola Ciclada, com formação para todos os professores. No final de 1997, em Cuiabá, foram realizados a Conferência Ameríndia de Educação e o Congresso de Professores Indígenas do Brasil.

– MT de Janeiro de 1999 a janeiro de 2003. Atualmente é Coordenadora do Núcleo de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão – CESUR/Rondonópolis-MT.

²² As DRECs – Delegacias Regionais de Educação – foram extintas em 1995.

²³ TUCUM - Projeto de Formação de Professores Indígenas – Nível Magistério.

Em 1999, assumiu a SEDUC Antonio Joaquim Rodrigues Neto, que deu continuidade às propostas existentes.

Em 2001, entrou Carlos Carlão do Nascimento, o qual segundo Marlene, retomou a proposta de Fausto Farias, e assim se iniciaram as discussões sobre a formação de professores realizada somente na gestão de Fausto Farias, fato este vinculado à realidade de que cada político, ao assumir um governo, dá mais atenção a um projeto específico.

Já em 2002, Marlene Silva de Oliveira Santos assumiu a SEDUC como Secretária de Educação e, por ser um ano de eleição, deu continuidade às propostas de governo em andamento.

De acordo com esta professora, em Mato Grosso destaca-se a cidade de Rondonópolis como sendo a primeira a discutir propostas de formação continuada para professores. Tudo começou na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, onde já havia um grupo Constituído por professores da rede estadual e do Campus Universitário de Rondonópolis/UFMT - CEFOR²⁴) que discutia questões relativas à formação de professores²⁵. A sub-secretária Marlene foi à Escola discutir propostas sobre a formação de docentes, e foi a partir das discussões entre o grupo CEFOR e a SEDUC que surgiu a criação dos Centros de Formação e Atualização do Professor – CEFAPROs. Este fato também é confirmado por Rodrigues, (2004, p. 86): “A SEDUC tomou o projeto do CEFOR como referência para a criação do CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização do Professor”.

A Secretaria Estadual de Educação montou uma organização para os Centros de Formação definindo professores especialistas com formação para acompanhar os docentes da rede estadual. Acreditava-se que os especialistas dos Centros pudessem contribuir com os professores, pois eles vinham com as informações teóricas e os professores das escolas com seus conhecimentos práticos, o que proporcionava uma grande discussão entre os grupos nos Centros de Formação. No dia 29 de dezembro de 1997 o Decreto N.º. 2007/97 criou três CEFAPROs: Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, e nos dois anos seguintes esse número passou para doze, em todo o Estado

Como forma de ampliar o investimento na formação do professor do Ensino Fundamental que atua na rede pública de ensino, o projeto de criação e implantação dos

²⁴ CEFOR – Centro de Formação Permanente de Professores foi a denominação dada pela Equipe de Coordenadores à sua proposta de educação contínua dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino de Rondonópolis, que foi executada em 1996 e 1997. Esse centro foi uma organização sem vínculos institucionais com a SEDUC (...), (Rodrigues, 2004, p. 86).

²⁵ Sobre a trajetória da formação continuada em Mato Grosso, consultar a Tese de Doutorado “Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da autonomia professoral à prescrição da política estatal”, da Prof.ª. Dr.ª. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, (2004).

Centros de Formação e Atualização do Professor representou um novo paradigma em torno do qual a Secretaria de Estado de Educação passou a concentrar suas ações.

O CEFAPRO tinha como uma das finalidades a formação continuada, como forma de atualização docente, efetivada na hora-atividade e em reuniões, palestras e cursos que promovessem a discussão, reflexão, pesquisa da e na prática, com vistas ao seu redimensionamento num projeto coletivo da escola. Já em 1995, acerca desta formação, observava-se que “Ela deve ser pensada como instrumento que contribui para a reflexão e a transformação da prática. Por isso deve ser assegurada em serviço partindo das experiências dos professores”. Secretaria de Estado de Educação. Política Educacional em Mato Grosso (1995, p. 21).

Voltados para o contexto escolar, os cursos de formação tinham como objetivo garantir a capacitação técnica dos profissionais e a articulação entre as funções específicas de cada um destes segmentos com o projeto global da escola. As formações desenvolvidas davam-se através de projetos como PCNs em Ação, Arara Azul, Salto para o Futuro, Gestar, Proformação²⁶.

Os Centros de Formação de Professores, distribuídos em doze pólos, fortaleceram a gestão descentralizada de recursos materiais e humanos. Com a criação dos Centros, as escolas puderam contar com modernos recursos de comunicação, conferências, videotecas, auditórios e salas de estudo. A atuação dos professores que promovem a atualização permanente de seus pares, através de conferências, palestras, cursos, seminários e outras modalidades formadoras, tem se dado não apenas com os docentes em sala de aula, mas também com os demais profissionais da escola.

Libâneo (2003, p. 114), examinando a importância das propostas de educação, afirma que

As propostas educacionais dos governantes apontam para perspectivas de melhorias na qualidade do ensino-aprendizagem. Assim, entendemos que a universalização e a melhoria da qualidade de ensino, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda a sociedade, especialmente quando se tem em vista, no mínimo, a garantia da igualdade de oportunidades.

²⁶ **PCNs em Ação:** capacitação dos gestores e professores de Ensino Fundamental para atuarem com a Escola Ciclada. **Projeto Arara Azul:** não foi apenas um curso de qualificação profissional para atender a um determinação legal, mas uma proposta de formação ampla e geral. Além de trabalhar o aspecto meramente acadêmico do conhecimento, desenvolvia uma teia de relações com vistas a elevar a auto-estima, abrir horizontes e melhorar a produtividade e o compromisso do funcionário da educação. **Gestar:** sua finalidade era contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica. **Proformação:** foi um curso em nível médio na modalidade Normal, Séries Iniciais, por meio da educação a distância. Funcionava em convênio entre o MEC, Estado e Municípios. A clientela do PROFORMAÇÃO integrava professores leigos em exercício, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e classes da alfabetização, das redes públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Dessa forma, vê-se que os governantes esperam garantir uma educação de qualidade para a sociedade.

O ensino público de qualidade para todos é realmente, necessidade e um desafio fundamental. Existe, atualmente, claro reconhecimento mundial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico. Esse reconhecimento tem sido transformado em reformas e políticas educacionais, em vários países, assim como no Brasil.

Pode-se inferir, portanto, que a educação de qualidade²⁷ é aquela mediante a qual a escola promove para todo o domínio dos conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania, também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, compreende-se que para uma sociedade ser democrática é preciso dotar os sujeitos sociais de conhecimentos, de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não se ensejar novas formas de divisão social, mas sim a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo (LIBÂNEO, 2003).

3.3 Propostas Educacionais de Formação de Professores – (1995-2002): documentos oficiais do Estado/ SEDUC

A proposta do governo era realizar investimentos em vários níveis; como está expresso na “Política Educacional para o Estado de Mato Grosso – Uma Proposta” (SEDUC, 1995, p. 22), o Estado se dispunha a

- Habilitar professores leigos de Ensino Fundamental;
- Criar, em parceria com o Governo Federal, um Centro de Formação do Magistério que, além de habilitação, desenvolva pesquisa na área da educação;
- Formação permanentemente em serviço dos educadores de todo o Estado, tendo como referencial o princípio ação-reflexão-ação, o respeito às experiências e à identidade dos profissionais e a consideração das especificidades regionais a partir do incentivo às mais variadas experiências.

Ainda diz o documento (p. 22):

²⁷ A palavra qualidade é aqui, relacionada ao conceito de aprendizagem, de aquisição de conhecimentos epistemológicos.

Os projetos de formação não deveriam ser restritos somente à formação dos professores, mas à formação gerencial dos gestores do processo educacional. Devia também ser estendidos aos vigias, serventes, merendeiras, secretárias de escola, pois o papel educativo dos mesmos é indiscutível numa escola.

Frente às exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 quanto à formação do professor em nível superior, inclusive para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso, através da Portaria 1.966/96, suspendeu as matrículas do Curso de Habilitação em Magistério do regime regular, ficando o curso extinto a partir desse ano. Resultados de uma pesquisa²⁸ revelaram manifestações em torno do desejo de frequentar o curso e que não podem ser equiparadas à necessidade de oferecê-lo; a permanência desse curso não mais se configurava como uma necessidade sócio-histórica no Estado de Mato Grosso.

Se, por um lado, a Secretaria de Educação suspende a formação do professor em nível médio, em curso regular, de outro, concentrou-se suas ações nos pontos emergenciais, ou seja, na política de formação de professores não habilitados e na formação continuada dos docentes efetivos da rede pública de ensino. O Estado assim justificou essa ação política, no documento Centro de Formação e Atualização do Professor (1998, p. 09, 10):

O que se deve destacar é que a formação do professor, na modalidade Normal, continua no que se refere à Educação Indígena e na formação de professores não habilitados, com projeto curricular, grade e metodologias específicas. A excepcionalidade se dá devido às especificidades do estado, estabelecidas pela extensão territorial, diversidade de tribos indígenas e migração populacional constantes.

Para o governo, esses fatores são preponderantes no estabelecimento de políticas públicas, e observá-los a auxilia sobremaneira, a estabelecer as prioridades da oferta da educação, bem como a determinar os pólos estratégicos para o desenvolvimento de programas prioritários na formação de professores.

²⁸ Essa pesquisa foi realizada em 1995, a respeito da permanência de oferta do curso de Habilitação em Magistério, em regime regular nas 90 escolas de formação de professores da rede estadual, constatou-se que o motivo de implantação dos cursos nos municípios não se deu na maioria das respostas, pela necessidade do sistema público de ensino, mas por solicitação da comunidade. Os resultados expressaram os índices: reivindicação da comunidade 81,25% e carência de professores habilitados 18,75%, sendo que, a demanda social no mercado de trabalho, revelada pelos dados foram: há mercado de trabalho 31,25% e não há mercado de trabalho 68,75%. (Secretaria de Estado de Educação. Centro de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá, 1998, p. 8, 9).

É importante ressaltar que entre os objetivos da política educacional adotada pela SEDUC estava a implantação do Programa Interinstitucional de Qualificação Docente²⁹/1996, assim como a organização do Sistema Único de Ensino, o fortalecimento das Unidades Escolares e a criação de Programa Institucional de Avaliação do Sistema Educacional, com os quais o Programa de Qualificação deveria estabelecer interface para que adquirisse sentido, direção e conteúdo, tornando-se objetivo, possível e significativo (PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE, 1998).

Os dados abaixo justificam a ação do governo em desenvolver o programa PIQD na rede estadual, pois o número de professores sem formação superior no ano de 1998 era muito grande, e diante dessa realidade foi pensado ações que viesse reverter este quadro no futuro na rede estadual.

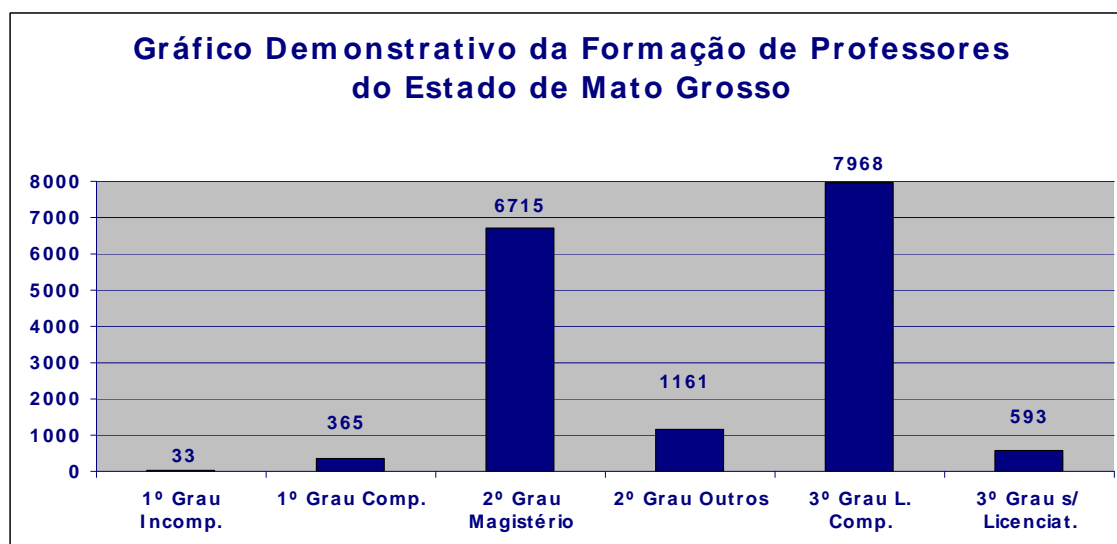


Gráfico 7 - Gráfico demonstrativo da formação de professores do Estado de Mato Grosso
 Fonte: SEDUC. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Cuiabá, 1998, p. 34

Em 1998 a rede estadual tinha em seu quadro docente 16.835 professores sendo que desses 7.375 tinham curso superior. Sendo assim, o governo veio intensificar a proposta de formação para os 9.460 professores que ainda não tinham curso superior. Os dados analisados não informam se os índices são dos professores efetivos. As formações foram oferecidas sem imposição, participava quem interessasse e tivesse condições de fazer.

²⁹ O Programa Interinstitucional de Qualificação Docente (PIQD) para o Estado de Mato Grosso foi pensado a partir das práticas de formação em desenvolvimento pelas duas instituições públicas de ensino superior na região – a federal e a estadual – e a partir da política educacional do governo do Estado, que destaca a profissionalização do magistério, com a revisão do Estatuto do Magistério, Plano de Carreira e Política de Remuneração, como um de seus objetivos estratégicos para o desenvolvimento da educação.

Dessa forma, o objetivo da proposta do PIQD era capacitar os professores efetivos da rede, em serviço e em nível de Ensino Superior, com os seguintes critérios: a construção da identidade profissional docente; a articulação do processo formador com a escola; a parceria interinstitucional; a qualificação aliada à revisão do estatuto do magistério; unidade, articulação e respeito às diversidades institucionais; o fortalecimento da gestão democrática escolar (PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE, 1998).

Este programa tinha como meta a posição do Estado com relação à direção política da qualificação docente, bem como sua compreensão teórica, embasada em movimentos e planos nacionais e nos projetos acadêmicos de formação em desenvolvimento em duas instituições públicas de ensino superior no estado – a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Fundação Estadual de Ensino Superior de Mato Grosso (FESMAT).

A definição da proposta do Programa de Qualificação deu-se no âmbito de um fórum de debate das duas instituições, sob a coordenação da SEDUC e com a assessoria do Profº. Michel Brault, no contexto do programa de Cooperação Educativa Brasil/França.

O processo da formação acadêmica de todo o corpo docente da Educação Básica no Estado, conforme a proposta do programa dar-se-ia de forma gradativa, num prazo estimado em quinze anos (1995-2011), e seria assumido em conjunto pelo Estado, Municípios e as duas instituições públicas de ensino superior, contando, também, com a participação de, instituições particulares de ensino superior e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública (SINTEP)³⁰.

Desta forma, o programa centrou-se, especificamente, na qualificação profissional em nível de 3º grau, com parceria com a UFMT e a FESMAT. Tinha como primeira referência as diretrizes políticas do governo do Estado e a *práxis* acadêmica de formação profissional das duas instituições públicas, em vinculação com as diretrizes de profissionalização que se encontravam em discussão em nível nacional. Neste sentido, a SEDUC de acordo com os textos investigados, centrava esforços na promoção de avanços na superação dos modelos excludentes, com estratégias político-pedagógicas de caráter democrático, para o enfrentamento do fracasso escolar.

A equipe da Educação Fundamental da Secretaria estabeleceu como objetivo estratégico melhorar o desempenho do sistema público estadual de educação, tendo como metas a formação de professores, a elaboração de referenciais curriculares, a implantação dos Ciclos de Aprendizagem, a ampliação do Projeto de Reorganização da Trajetória e áudio-

³⁰ Secretaria de Estado de Educação. O Programa de Qualificação abrangeu qualificação, carreira e remuneração, o que justifica a participação do Sindicato nas discussões e decisões das metas e propostas de formação docente.

visuais, o programa Toda Criança na Escola, a expansão do Programa XANÉ, são projetos em parceria com o governo federal o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA e a Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR³¹.

A política de Educação Fundamental da rede estadual se articulava a uma proposta de formação permanente de seus quadros e não se confundia com meros eventos formativos e informativos. No que tange à discussão acadêmica, de acordo com o (PROGRAMA INTERINSTITUCIONAL DE QUALIFICAÇÃO DOCENTE, 1998) as instituições de ensino superior formadoras de professores anunciavam-se como parceiras e promoviam um debate aberto sobre as questões relativas à fundamentação e consistência teórico-prática dos profissionais da educação.

Pelo exposto, observa-se que a SEDUC não tem a exclusividade dos processos formativos. O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE permite a contratação de assessorias empresariais para os profissionais da escola. Os programas e conferências via satélite da TV Escola trazem subsídios valiosos para a informação e formação à distância. Cursos universitários, nas modalidades presencial, parcelada ou a distância garantem a habilitação profissional³².

No tocante à questão da gestão democrática, o Estado argumentava através do documento Linhas Políticas da Educação Fundamental – Consolidação de Saberes e de Vivência Cidadã (2002, p. 69), que

Todas as iniciativas atestam o fortalecimento da gestão democrática. Em outras palavras, quando se mobilizam recursos materiais e humanos do Sistema Nacional, Estadual e Municipal de Educação, está se viabilizando a melhoria de condições da educação em cada escola.

A gestão democrática possibilita conduzir a educação num processo de redefinição conjunta de atribuições e corrigir distorções decorrentes do distanciamento que pode surgir entre a escola e a comunidade; isto significa um gerenciamento mais próximo desta última.

Um dos pontos mais importantes de todo o trabalho do Estado foi a ampliação da oferta; afinal, é para o aluno que todos os esforços se destinam. Neste sentido, Mato Grosso experimentou transformações no atendimento em todos os níveis de ensino. Assim, vê-se que a democratização foi um dos princípios que nortearam as atividades da SEDUC, do início ao fim do governo Frente Cidadania e Desenvolvimento.

³¹ Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Cuiabá, 1998, p. 13.

³² Idem, ibidem.

É importante ressaltar que a ausência de dados do período de governo de 1995 a 2002, como mais informações sobre dados das formações desenvolvidas nos CEFAPROs, números dos investimentos nos cursos de formações inicial e continuada, se justificam devido a SEDUC só ter começado o processo de informatização de suas ações e propostas de trabalhos a partir de 2001. Dessa forma, muitas informações foram-se perdendo impossibilitando uma análise mais profunda e detalhada das ações desenvolvidas pelo estado neste período de governo.

O próximo capítulo retrata o contexto histórico das ações desenvolvidas pelo governo – 2003 a 2006 nas políticas de formação continuada oferecida aos professores do Estado de Mato Grosso; serão abordados o aumento dos investimentos nas formações e os cursos desenvolvidos, bem como os dados comparativos dos resultados do SAEB (1995 – 2003) no Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso.

4 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO – 2003 A 2006

4.1 Propostas para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação

No ano de 2003, Blairo Borges Maggi assumiu o Governo do Estado de Mato Grosso e trouxe sua equipe de gestores para a Secretaria Estadual de Educação, como todo político faz, iniciando uma nova proposta para a educação mato-grossense. O plano do governo intitulado Mato Grosso Mais Forte, a Agenda da Educação trazia a programação da política para a educação, com uma proposta de sistema educacional democrático. Na parte “de A a Z” desse plano (2002, p. 10) estão os pré-requisitos de uma escola democrática, e nas letras G e I, estão as propostas de formação continuada para os professores, assim apresentadas:

G) Investir na formação continuada dos professores, articulada a um criterioso sistema de avaliação, ou seja, instalar um programa de avaliação que seja, ao mesmo tempo, avaliação da qualidade do ensino ministrado, integrado a um sofisticado programa de formação continuada. Em outras palavras, forma-se o professor continuamente e, anualmente, ou bi-anualmente, efetua-se a avaliação dessa formação. Dessa forma, juntam-se os processos formativos e avaliativos.

I) Criar um programa de qualificação dos professores, mais ou menos nos moldes das Universidades Federais, ou seja, certo percentual de professores, por escola, pode estar sempre em processo de qualificação.

Com o intuito de melhor esclarecer a evolução da política educacional do governo em foco, vem a seguir o quadro 2, com os nomes, períodos e principais cargos ocupados na gestão da SEDUC – 2003 a 2006.

Ano	Secretário	Secretário-Adjunto	Superintendente
2003	Gabriel Novis Neves	Antônio Carlos Maximo	Mônica A. Botelho de Oliveira
2004	Ana Carla Muniz	Antônio Carlos Maximo	Mônica A. Botelho de Oliveira
2005			
2006	Ana Carla Muniz	Marta M. Pontin Darsie	Mônica A. Botelho de Oliveira

Quadro 2 - Gestores da SEDUC/SDF-2003/2006

Fonte: SEDUC/2006

A SEDUC, em 2003, criou a Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação – SDF/MT, que tem como proposta integrar e articular os programas e projetos existentes de formação continuada, buscando a interface e a interlocução destes com a Política de formação do Estado.

A SDF compõe-se da Superintendência Adjunta de Planejamento e Avaliação da Formação e da Superintendência Adjunta de Execução da Formação. As informações a seguir foram dadas pela Coordenação da SDF, Mônica Agripina Botelho de Oliveira³³, sobre as ações desenvolvidas no ano de 2003. Os dados da SEDUC foram repassados no dia 20/03/2005.

A SDF, em consonância com a Agenda Mato Grosso Mais Forte, propõe-se a formação dos professores da Educação Básica da rede pública, com vistas à melhoria da ação educativa, propondo, acompanhando e avaliando a política de formação dos profissionais e a programação dos cursos de graduação, pós-graduação, profissionalização e formação continuada. No ano de 2003, várias foram as ações propostas, executadas e acompanhadas pela SDF nos projetos de formação inicial e formação continuada. No projeto de formação inicial, em parceria com a UNEMAT e UFMT, tiveram andamento vários cursos.

No ano de 2005 a rede estadual tinha em seu quadro docentes efetivos 11.208 sendo que 6.755 já com graduação e especialização e no ano de 2006 os dados demonstram que a rede estadual tinha 11.060 professores com formação superior e com especialização, apenas 520 estão na Classe A (formação ensino médio), conforme demonstram os gráficos 08, 09 e 10.

Quanto à evolução da qualificação dos professores da rede estadual, buscaram-se informações no Departamento de Recursos Humanos da SEDUC, onde, em entrevista realizada no dia 29/06/2006, o Superintendente Benedito Nery Guarim Strobel repassou as informações que se vêem nos gráficos a seguir:

³³ Mônica Agripina Botelho de Oliveira assumiu a Superintendência de Formação Continuada no dia 01/01/2003. É pedagoga e especialista em Didática Geral – UNEMAT/Cáceres. É professora efetiva da rede estadual na Escola Estadual União e Força, em Cáceres. Foi professora na Escola Agrotécnica Federal de Cáceres.

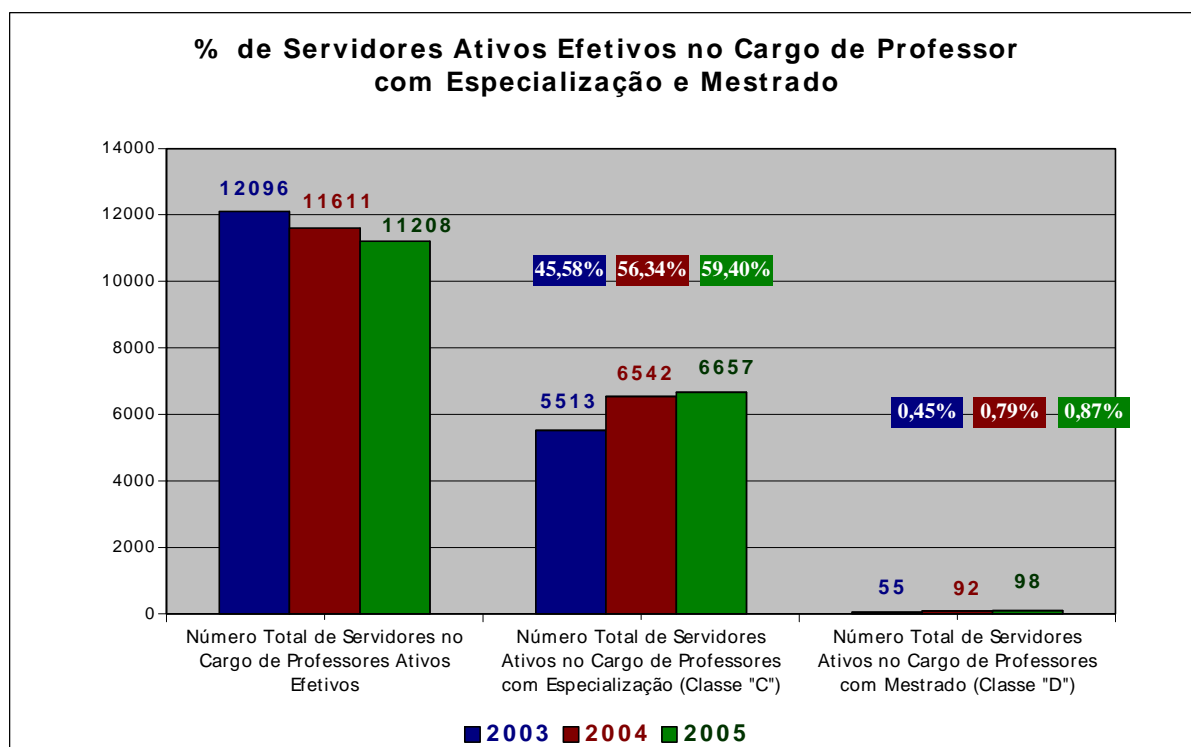


Gráfico 8 - % de servidores ativos efetivos no cargo de professor com Especialização e Mestrado – contagem por CPF

Fonte: ARH/SPE/SEDUC – MT/2006

O gráfico acima representa o nível de formação dos professores efetivos da rede estadual, do ano de 2003 até o ano de 2005 (todos os professores, com 30 horas e 20 horas semanais). Observando-se os dados, fica evidente o aumento do número de professores com especialização e mestrado no período. Ressalte-se que a Classe A representa professores em nível médio; a Classe B, aqueles com graduação; a Classe C corresponde aos destas, com especialização e a Classe D, com mestrado.

Sobre os níveis A e B, analisando os cálculos pelas informações dos gráficos, pode-se dizer que em 2003 aproximadamente 6.583 professores estavam nessas classes, caindo esse número no ano de 2004 para 5.069 e em 2005 para 4.551 docentes.

Para o ano de 2006, no que diz respeito à formação, seguem-se os dados em quadros demonstrativos sobre os professores efetivos, um quadro com aqueles que têm carga horária de trabalho de 30 horas e outro de 20 horas semanais. (vejam-se as tabelas 1 e 2).

Tabela 1 - Número de CPFs por classe e nível de maio de 2006
Cargo: professor Educação Básica/30 horas

Classe/Nível	A	B	C	D	E	TOTAL
1	8	107	8	-	-	123
2	106	1.123	1.341	47	-	2.617
3	6	16	13	-	-	35
4	34	161	215	6	-	416
5	40	252	427	4	-	723
6	89	590	1.146	21	-	1.846
7	87	551	1.283	10	-	1.931
8	54	407	963	12	-	1.436
9	51	238	802	3	-	1.094
10	16	138	337	4	-	495
11	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-
TOTAL	491	3.538	6.535	107	-	10.716

Fonte: ARH/SPE/SEDUC – MT/2006

Os dados do quadro acima foram repassados pela ARH/SAD/SUDC em 2006. Esse quadro traz informações claras sobre as classes de formação dos professores efetivos do estado com 30 horas semanais, o que comprova, mais uma vez, que houve considerável aumento no índice de formação dos docentes da rede estadual de ensino. Pode-se visualizar na situação no gráfico abaixo.

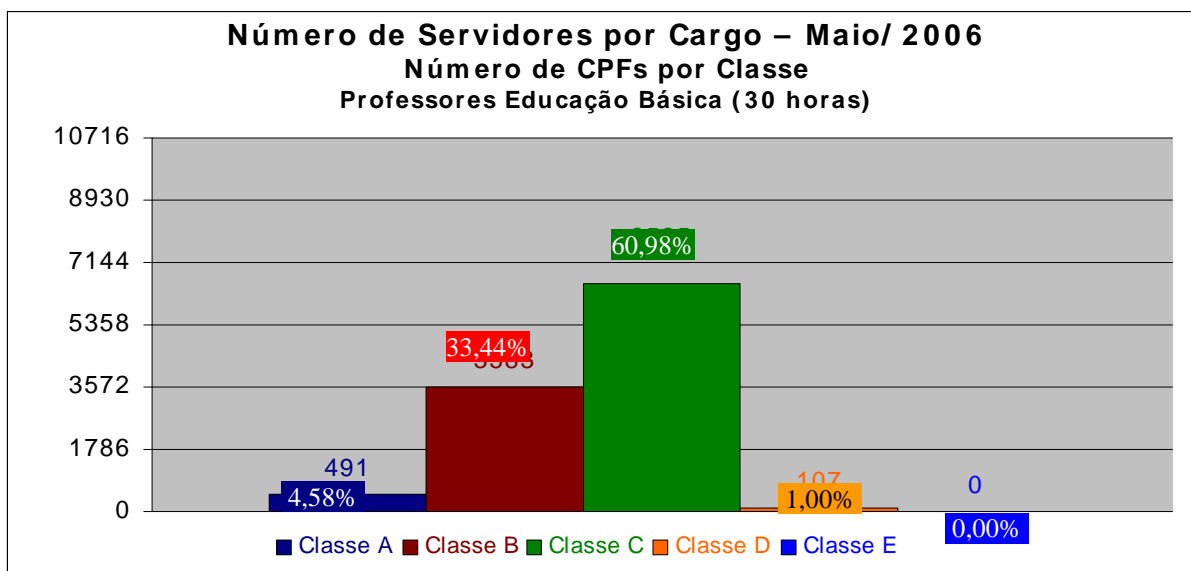


Gráfico 9 - Número de professores efetivos – maio/2006 – 30 horas semanais

Fonte: ARH/SPE/SEDUC – MT/2006

Com estes dados, observa-se a situação real da formação dos professores do Estado de Mato Grosso até o ano de 2006; isto demonstra que as políticas de formação desenvolvidas desde 1998 têm surtido um grande efeito na qualificação dos professores.

Tabela 2 - Número de CPFs por classe e nível de maio de 2006

Cargo: professor Educação Básica/ 20 horas

Classe/Nível	A	B	C	D	E	TOTAL
1	-	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-	-
3	-	1	-	-	-	1
4	-	2	6	-	-	8
5	-	6	4	-	-	10
6	-	13	17	2	-	32
7	8	35	68	2	-	113
8	6	22	50	-	-	78
9	6	16	39	1	-	62
10	9	10	21	-	-	40
11	-	-	-	-	-	-
12	-	-	-	-	-	-
TOTAL	29	105	205	5	-	344

Fonte: ARH/SPE/SEDUC – MT/2006

Como na rede estadual existem professores com 20 horas semanais, apresenta-se o quadro acima para que se possa visualizar quantos docentes possuem essa carga horária e em qual classe estão. Dessa forma se evidenciam que o número é pequeno em relação aos professores de 30 horas e que a maioria dos professores de 20 horas refere-se aos especialistas.

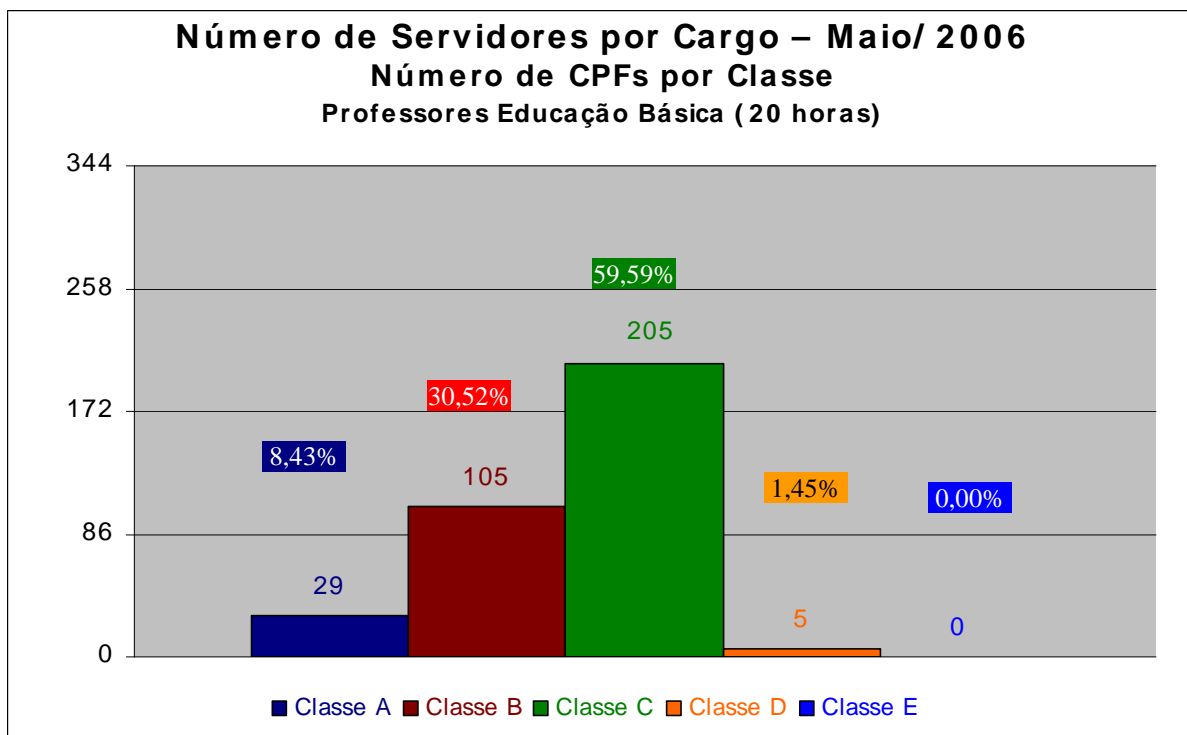


Gráfico 10 - Número de professores efetivos – maio/2006 – 20 horas semanais

Fonte: ARH/SPE/SEDUC – MT/2006

Na análise dos dois quadros fica evidenciado que na rede estadual de Mato Grosso existem, no ano de 2006, 520 (quinhentos e vinte) professores que ainda não têm graduação; todavia, não se sabe precisar quantos já estão em formação.

4.2 Formação Continuada Desenvolvida na Superintendência de Desenvolvimento e Formação (SDF)

Quanto, à formação continuada dos professores, tem sido considerada um eixo norteador imprescindível para a socialização profissional em uma determinada *práxis* contextualizada. Ela tem se desenvolvido de forma abrangente, aglutinando componentes como cultura, respeito às diferenças, ao contexto, conhecimento disciplinar, ética, competência metodológica e didática (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003).

Assim compreendida, essa formação passa a ser vista como uma forma de aprendizagem permanente, processual e legitimada a partir da ação profissional e do desenvolvimento dinâmico de atividades significativas e contínuas (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003).

A proposta de formação continuada dos professores da rede está pautada em dois pontos fundamentais:

- o da garantia de uma escola enquanto espaço de transformações educativas permanentes;
- e do desenvolvimento da formação dos professores.

A formação contínua concebe a escola como um dos espaços educativos propulsores de mudanças e consiste em um processo formativo que seja capaz de efetivar as bases da autonomia escolar, fazendo com que o professor reconheça as características do seu contexto de trabalho e nele atue de maneira a provocar mudanças.

O ponto emergente dessa formação é o entendimento de que para haver mudança é preciso docentes inovadores que promovam transformações, atitudes e ações pedagógicas, as quais se reflitam no processo de ensino e aprendizagem (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003). Dessa forma, a SEDUC entende que, tal formação não se constrói por reprodução, mas sim por meio de um processo de reflexão na construção e reconstrução contínua da identidade pessoal e profissional. Percebe-se, então a importância de priorizar as competências e habilidades do professor.

4.2.1 Centros de Formação e Atualização do Professor - CEFAPROs – 2003-2005

O CEFAPRO foi concebido como um espaço dinâmico de estudo, reflexão, diálogo, debate com/entre os professores e as escolas, constituindo-se como uma proposta que visa a criar serviços de orientação, informação, difusão de saberes teórico-práticos, com o intuito de contribuir para a formação dos professores do Estado de Mato Grosso.

Seu quadro docente foi composto através de processo seletivo realizado por uma banca julgadora devidamente constituída para esse fim, o qual incluiu uma prova escrita e uma entrevista.

A finalidade conferida ao Centro terá de propiciar a formação de professores com consciência e sensibilidade social, tornando-os capazes de agir como intelectuais críticos, aptos a ratificar e praticar o discurso do compromisso profissional, da liberdade e da democracia.

Ao lado das discussões teórico-práticas, ele tem promovido lançamentos de livros, debates entre candidatos, sessões de vídeo, exposições de pintura, mostras pedagógicas, seminários, além de grupos de estudos semanais no Centro, participação em

seminários, congressos e encontros nacionais de formação de professores e, ainda, cursos pontuais de qualificação (pós-graduação).

No ano de 2003, os CEFAPROs, após reunião com os novos diretores, passaram a perseguir um novo objetivo, que é trabalhar somente com as séries iniciais (1º e 2º ciclos ou 1ª a 4ª séries). O projeto contou com a parceria da UFMT, UNEMAT e UNIC na formação de centros de excelência e no trabalho de fortalecimento da formação continuada, a partir do ano de 2004.

Os programas e projetos de formação continuada foram bem intensificados nos Centros de Formação, que mantiveram uma agenda apertada tanto na programação dos cursos de atualização, na modalidade presencial, por todo o Estado, assim como na elaboração de subsídios educacionais para os profissionais da educação e para o diálogo com os pais, no acompanhamento dos trabalhos pedagógicos, através de pareceres sobre os projetos provenientes das escolas.

Uma das propostas de governo foi ampliar a política de formação continuada nos CEFAPROs, pois, conforme dados, de 2003 já houve um grande diferencial nos números de cursos e programas desenvolvidos nos Centros de Formação Continuada. A esse propósito, ver quadros demonstrativos que retratam a realidade vivenciada nos anos de 2003 e 2004, nos Anexos K e L.

Convém ressaltar que não se obteve na SEDUC informações que pudessem demonstrar com mais precisão dados sobre os cursos e ações desenvolvidos pelos Centros de Formação no governo anterior. Dessa forma, os dados colhidos envolvem diretamente a gestão ora em foco. Sobre o ano de 2002 obteve-se apenas os dados a seguir.

Cursos	Temas discutidos	C/H	Participantes
PCNs em Ação			
Ciclos de Formação	Referenciais Teóricos Estrutura dos Ciclos Currículo Avaliação	32	17.000 professores e gestores
Gestar			
Gestão de Aprendizagem Escolar			120 professores 40 escolas
PROFA			
Total			17.160

Quadro 3 - demonstrativo dos programas/projetos desenvolvidos nos CEFAPROs - 2002

Fonte: SEDUC/SDF/2006

No quadro acima, é possível observar o grande número de professores que participaram das formações continuadas oferecidas nos centros de formação em 2002, assim

como também visualiza-se a ausência de alguns dados, os quais se justificam devido a SEDUC não tê-los devidamente arquivados no sistema de informação e com a troca dos gestores e governo muitas informações se perderam.

A formação continuada oferecida pelos 12 CEFAPROs de Mato Grosso envolve todos os municípios e escolas estaduais distribuídos nos Centros, conforme se observa na tabela 3 a seguir.

Tabela 3 - CEFAPROs – n° de municípios e escolas - 2005

CEFAPROs	Quantidade de municípios que atende	Quantidade de escolas que atende
Alta Floresta	07	22
Barra do Garças	17	50
Cáceres	23	74
Confresa	06	15
Cuiabá	13	180
Diamantino	14	69
Juara	04	12
Juína	09	25
Matupá	07	20
Rondonópolis	17	97
São Félix do Araguaia	07	13
Sinop	16	35
Total Geral	140	612

Fonte: SEDUC/SDF/2006

Seguem abaixo as tabelas 4 e 5, expondo os números de ações e cursos desenvolvidos e de participantes, nos anos de 2003 e 2004.

Tabela 4 - CEFAPROs – Cursos e n° de participantes – Ano 2003

CEFAPROs	N° de Ações/Cursos	N° de Participantes
Alta Floresta	08	4.225
Barra do Garças	07	749
Cáceres	07	332
Confresa	09	720
Cuiabá	07	453
Diamantino	07	6.221
Juara	06	631
Juína	06	470
Matupá	09	1.792
Rondonópolis	08	651
São Félix do Araguaia	08	508
Sinop	08	2.292
Total Geral	90	19.044

Fonte: SEDUC/SDF/2005

As informações contidas neste quadro foram repassadas pela SDF/SEDC/2006, com dados fornecidos pelos CEFAPROS com suas ações/cursos desenvolvidos durante todo o ano de 2003.

Fazendo uma comparação dos dados do quadro nº 3 com a tabela 4, é evidente o aumento de participantes nas formações oferecidas: de 17.160, em 2002, o número salta para 19.044 participantes em 2003.

Tabela 5 - CEFAPROS – cursos e nº de participantes – Ano 2004

CEFAPROS	Nº de Ações/Cursos	Nº de Participantes
Alta Floresta	09	2.680
Barra do Garças	08	1.025
Cáceres	06	653
Confresa	09	4.026
Cuiabá	05	761
Diamantino	06	805
Juara	06	631
Juína	Não há dados	-
Matupá	09	683
Rondonópolis	10	970
São Félix do Araguaia	10	924
Sinop	Não há dados	-
Total Geral	78	13.148

Fonte: SEDUC/SDF/2006

Já no ano de 2004, os dados revelam uma queda significativa na participação das ações/cursos desenvolvidos nos Centros de Formação, pois de 19.044 participantes em 2003, o número passa para 13.148, em 2004. Não se encontraram informações que justificassem esta situação.

Para uma visualização mais clara dos cursos oferecidos nos CEFAPROS nos anos de 2003 e de 2004, as informações estão organizadas com os números de cursos oferecidos e de participantes. Com esses dados, fica evidente a quantidade de formação que os Centros de Formação ofereceram aos 11.000,00 professores efetivos, os quais tiveram uma participação expressiva nos cursos.

Tabela 6 - CEFAPROS – Nº de cursos e nº de participantes-2003/2004

CEFAPROS	Nº de Cursos	Nº de Participantes
Total - 2003	90	19.044
Total - 2004	78	13.148
Total Geral	168	32.192

Fonte: SEDUC/SDF/2006

4.2.2 Projeto Sala de Professor

Com o intuito de melhor demonstrar os objetivos da SDF/SEDUC para a política de formação continuada, neste ponto é focalizado o Projeto Sala de Professor, que foi criado, a princípio, para substituir o GESTAR.

A Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação – SDF/MT, em um de seus projetos de trabalho para a formação continuada dos profissionais da educação – Sala de Professor –,

defende o objetivo de garantir não só aos professores a oportunidade de inserir-se em um grupo de estudo permanente em seu ambiente de trabalho, mas também aos que vêm participando dele a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e, ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola. (Secretaria de Estado de Educação. Programa de Formação Continuada – Sala de Professor. Secretaria de Estado de Educação, 2003, p. 8).

No Projeto Sala de Professor, a SEDUC propunha que a formação continuada seguisse normas e diretrizes próprias. Cada escola, junto a seus docentes, coordenaria seu projeto de formação continuada e o tecerá num processo de construção coletiva. A Secretaria de Estado de Educação acredita que, dessa forma, está fazendo um grande investimento, pois a maioria das escolas valorizaria a estrutura física já existente, os coordenadores capazes de gerenciar grupos de estudos de formação continuada, fortalecendo, assim, seu papel pedagógico e otimizando os recursos financeiros e humanos disponibilizados pelo sistema educacional.

Programas e projetos específicos de formação continuada, como Salto para o Futuro e Parâmetros em Ação devem servir de subsídios aos demais programas de formação de Educação Básica no Projeto Sala de Professor. Para a SEDUC, a formação continuada de professores parte da prática adquirida na sala de aula, porém é fortalecida pela aquisição de bases teóricas sólidas buscadas pelos sujeitos dessa ação. É importante lembrar que, ao se tratar de formação contínua para os docentes não se podem omitir as duas modalidades: presencial e a distância.

A formação continuada compreendida como processo de autoformação e aprendizagem do professor configura-se em uma ação ativa para o contexto profissional do docente, excluindo do seu cotidiano cursos pontuais e práticas isoladas alheias à proposta da escola e às suas reais necessidades. Estes cursos, de cunho imediatista e isolado, não trazem

resultados efetivos na mudança de postura do professor e da escola (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003).

O programa de trabalho Sala de Professor inicialmente colocou-se em três dimensões: Ensino Fundamental, Salto para o Futuro e Meio Ambiente. A operacionalização das ações do Projeto se efetivou com a parceria SEDUC-CEFAPROs-escolas, cabendo aos parceiros, assessores técnicos da SEDUC, formadores dos CEFAPROs, coordenadores pedagógicos das escolas, juntamente com os professores das unidades escolares, o gerenciamento da formação continuada, tornando-se co-partícipes em propor, elaborar, refazer, executar, intervir quando necessário, socializar, acompanhar e avaliar o projeto de tal formação, oportunizando o crescimento e a qualificação constantes do profissional docente, consolidando, assim, os eixos da política de governo para a educação.

A tabela a seguir informa, a respeito deste Projeto, o número de municípios, escolas e docentes por ele alcançados.

Tabela 7 - CEFAPROs no Projeto Sala de Professor – 2005

CEFAPROs	Quantidade de municípios que atende	Quantidade de escolas que atende	Quantidade de professores
Alta Floresta	07	21	497
Barra do Garças	09	43	640
Cáceres	01	10	244
Confresa	06	12	239
Cuiabá	04	39	151
Diamantino	15	63	1.074
Juara	04	11	335
Juína	07	20	1.017
Matupá	07	48	395
Rondonópolis	02	25	1.116
São Félix do Araguaia	07	11	224
Sinop	11	31	1.158
Total Geral	80	334	7.090

Fonte: SEDUC /SDF/2006

Referindo-se ao Projeto Sala de Professor a SEDUC/SDF enfatiza que

não se poderá, porém, perder de vista que Formação Continuada não é um curso. É uma ação contínua e permanente de estudos entre coordenadores pedagógicos e professores, gestores, em serviço no âmbito da escola ou fora dela. Neste último caso por tempo determinado. (SEDUC, 2003, p. 34).

A Política da Secretaria pressupunha um programa de formação continuada como um processo contínuo e permanente entre os docentes, que deve abordar temáticas eleitas e construídas a partir de diagnóstico da realidade de cada escola e de seus docentes, sempre voltado ao aperfeiçoamento pessoal e profissional destes e à melhoria da qualidade de ensino e de aprendizagem por parte dos alunos. Sabe-se, entretanto, que apenas a formação continuada não dá garantia para um bom ensino, uma vez que este faz parte de um conjunto de relações para se conseguir bom desempenho de toda a escola (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003).

No documento da SEDUC/SDF-MT (2000, p. 10) está expresso que

A formação continuada, entendida como um processo de autoformação e aprendizagem, se caracteriza como uma ação mobilizadora para a vida profissional do educador, não mais como cursos pontuais e ações individuais desarticuladas da proposta da escola e da necessidade da comunidade escolar. Tradicionalmente, os cursos pontuais são oferecidos para atender situações imediatas e isoladas, não apresentando conseqüentemente resultados mais profundos na mudança de postura do professor e da escola³⁴.

Entende-se que a formação continuada deva acontecer com base na experiência profissional dos docentes, experiência que constitui a matéria-prima para a formação. Esta deve estimular uma postura crítico-reflexiva, que possibilite aos atores os meios de um pensamento autônomo e facilitar os processos de autoformação participada e de novas construções e reconstruções (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003).

Ainda de acordo com a SEDUC/SDF-MT um programa de formação continuada requer (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003),

- Um contexto de atuação: uma escola, um município, um país, uma sociedade...
- A compreensão de que não será a responsável exclusiva pelas transformações necessárias à escola, uma vez que isso depende de um conjunto de relações, mas poderá ser um elemento de grande contribuição para essas transformações;
- Condições para a viabilização de suas ações, que podem ser resumidas em três grandes aspectos: vontade política por parte de educadores e governantes, recursos financeiros e organização do trabalho escolar com tempo privilegiado para estudos coletivos e individuais por parte dos professores e dos coordenadores pedagógicos.

Os documentos oficiais da Secretaria consideram, ainda, que tais programas exigem, como eixo fundamental, a reflexão sobre a prática dos educadores envolvidos, tendo em vista as transformações desejadas para a sala de aula, com “a transposição prática”, e para a

³⁴ Mato Grosso. SEDUC/CPD – Programa de Formação Continuada. Elaboração Jorcelina Elisabeth Fernandes. Junho de 2000.

construção da autonomia intelectual dos participantes (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003).

Para a SEDUC/SDF, a formação continuada deve promover mudanças no currículo e no ensino, na postura de todos os envolvidos, de forma a contribuir para a construção de outra cultura escolar desejável, que proporcione desenvolvimento de processos e projetos que sejam bem sucedidos e resultem em qualidade de ensino e de aprendizagem tanto da parte do professor quanto do aluno. Compreende que a formação continuada (PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, 2003), dos professores deverá estar voltada para

- A defesa de uma educação de qualidade, e a defesa de direito de todo brasileiro ao desenvolvimento de suas capacidades;
- O da defesa da escola como unidade básica de mudança;
- A realização na escola de estudos contínuos, compartilhados e coletivos onde possam ser discutidas e aprofundadas questões de interesse dos professores;
- A defesa do desenvolvimento profissional dos professores;
- Conscientização das funções do coordenador pedagógico;
- A devolução da função – plena de docente – professor que planeja “o que” fazer, “para que” fazê-lo e não apenas a função de se preocupar sobre o “como” fazer e sobre o “com que” fazê-lo (GANDIN, Danilo, p. 19);
- O trabalho em equipe e articulado com os segmentos da escola e em sintonia com o projeto Político Pedagógico – PP, Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e outros;
- A reflexão da própria prática para re-elaborar, e construir e fazer novos encaminhamentos;
- O conhecimento e compreensão de diferentes dimensões;
- O desenvolvimento do gosto pela leitura e pela produção escrita profissional – em outras palavras, o incentivo à leitura e à produção escrita – profissional, técnica ou literária;
- O desenvolvimento de competências e habilidades profissionais e utilização de recursos tecnológicos;
- O respeito às diferenças, o estímulo à cooperação e solidariedade;
- A capacidade de trabalhar em equipe e coletivamente;
- O estímulo à pesquisa, ao desenvolvimento e execução de projetos pedagógicos de investigação por parte dos professores com vistas à melhor qualidade de ensino e de aprendizagem dos alunos.

4.2.3 Projeto Eterno Aprendiz

O Seminário Educação de Qualidade: desafio de todos – Escola Atrativa³⁵, em uma ação da SEDUC, foi realizado nos dias 04 a 06/07/2005, no Centro de Eventos Pantanal-Cuiabá/MT tendo como grande elemento motivador os resultados apresentados pelo SAEB,

³⁵ Escola Atrativa: Inclusão pela ação de todos. A proposta do governo tem como objetivo melhorar as condições de acesso, permanência e a qualidade da Educação Básica em Mato grosso, promovendo as ações da Escola Atrativa, a valorização profissional e a integração de todos agentes envolvidos com o sistema de ensino.

pelos quais em Mato Grosso tem sido apontado, sistematicamente, baixo desempenho dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Os estudos desses dados pela Secretaria foram determinantes para mobilizar os profissionais da educação e a sociedade organizada no sentido de articularem-se na busca de reverter esse quadro, cujos índices tinham decrescido a partir de 1995 até 2003, acentuando-se a queda, entre os alunos da 4ª série, em 2001.

Assim, a realização do Seminário objetivou promover uma ampla discussão envolvendo os profissionais da educação, pais, alunos, políticos e representantes da sociedade organizada para, coletivamente, debater e propor alternativas de solução, através de ações e projetos que atuassem na elevação dos índices de desempenho desses estudantes, tendo como referência dois eixos norteadores:

- Como envolver toda a sociedade no processo de melhoria dos indicadores da educação básica em Mato Grosso?
- O que eu posso fazer para ajudar nessa melhoria?

No Seminário foi lançada uma pesquisa com a interrogação: Como posso contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica em Mato Grosso? O objetivo era saber a opinião dos professores sobre quais ações que a SEDUC deveria promover para melhorar a qualidade do ensino no Estado e os resultados figuram no quadro abaixo.

78	Ação Pedagógica	37,32%
28	Ação de Gestão Educacional	13,40%
43	Diálogo:motivação da sociedade	20,57%
23	Capacitação	11,00%
17	Finanças	18,13%
20	Genéricos	9,57%

Quadro 4 - Pesquisa do Seminário - Educação de qualidade: desafio de todos - Escola atrativa 2005

Fonte: Centro Político Administrativo. Cuiabá-MT, 2005

Compreendendo que a democratização de conhecimentos historicamente construídos passa, antes de tudo, pela busca de alternativas de identificação dos problemas e entraves decorrentes do déficit da qualidade de ensino público, a SEDUC propõe desenvolver, em parceria com a Fundação CESGRANRIO, o Projeto Eterno Aprendiz – Avaliação de alunos do Ensino Fundamental e capacitação dos docentes de Língua Portuguesa e Matemática.

O projeto CESGRANRIO/Projeto Eterno Aprendiz nasceu em razão dos baixos resultados apresentados pelo SAEB, os quais vêm demonstrando que, sistematicamente, tem sido negado aos estudantes da 4ª a 8ª séries do Ensino Fundamental o domínio das competências e habilidades básicas fundamentais, como leitura, escrita, cálculos etc. Isso evidencia que os alunos não estão conseguindo alcançar índices satisfatórios de aprendizagem. Portanto, este projeto tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) das escolas estaduais e capacitar docentes de Língua Portuguesa e Matemática. Serão avaliados 298.157 alunos nas referidas disciplinas, sendo as avaliações realizadas ao final de cada bimestre. O resultado da aferição da aprendizagem dos alunos subsidiará as ações de capacitação dos professores.

A SEDUC, ao desenvolver ações de formação com este Projeto, respalda-se na preocupação do Estado em enfrentar o histórico déficit educacional da população, garantindo o acesso e a permanência dos educandos em idade escolar na rede pública de ensino e estender o direito à educação, entendida como construção e formação de cidadão. Portanto, este é um desafio que vai além da mera garantia de escola para todos.

Dessa forma, serão capacitados 120 professores multiplicadores, para que os mesmos repassem a capacitação aos 5.811 professores efetivos, utilizando novas metodologias de ensino, de modo que se proporcionem mudanças na sua prática. O projeto foi pensado para ser desenvolvido em 12 meses, com carga horária de 100 horas de capacitação, realizadas em 4 fases (fevereiro, maio, agosto e outubro de 2006). A seguir, observem-se as informações contidas nos quadros sobre o desenvolvimento do projeto em Mato Grosso.

Pólo I Cáceres	23 Municípios 74 Escolas	V a VIII Port-167 Mat-99	I a IV 519	Total 785
Pólo II Cuiabá	36 Municípios 273 Escolas	V a VIII Port-532 Mat-290	I a IV 1.786	Total 2.608
Pólo III Barra do Garças	31 Municípios 77 Escolas	V a VIII Port-136 Mat-71	I a IV 348	Total 555
Pólo IV Rondonópolis	17 Municípios 97 Escolas	V a VIII Port-230 Mat-132	I a IV 704	Total 1.066
Pólo V Sinop	35 Municípios 90 Escolas	V a VIII Port-164 Mat-89	I a IV 544	Total 797
Total Geral	142 Municípios 611 Escolas	V a VIII Port-1.229 Mat-681	I a IV 3.901	Total 5.811

Quadro 5 - Pólos do Projeto Eterno Aprendiz

Fonte: SEDUC/SDF: 20 de junho de 2006

O quadro acima vem demonstrar a organização dos pólos nos municípios, com o número de municípios envolvidos, número de participantes de I a V dos anos iniciais e V a

VIII dos anos finais do Ensino Fundamental, a tabela a seguir retrata o esboço do planejamento do desenvolvimento das etapas do projeto.

Tabela 8 - Valores gastos com o Projeto de Formação Continuada – CESGRANRIO até agosto/2006

Etapas	Capacitação	Valor Geral
1	Contratação da Empresa: Cesgranrio	1.440.100,00
2	Encontro de Prof. Multiplicadores -Cuiabá	59.799,65
3	Encontro de Formação Continuada – Barra do Garças e Sinop	1.773.631,09
4	Encontro de Formação Continuada – Cuiabá	79.932,85
5	Encontro de Formação Continuada – 10 municípios	1.192.318,70
	Encontro de Formação Continuada – 07 municípios	1.854.236,89
	Total Geral	6.400,039.09

Fonte: SEDUC/SDF: setembro/ 2006

Este quadro representa a prestação de contas do Projeto Eterno Aprendiz, até agosto de 2006. Para melhor explicitação dos investimentos, estes se encontram discriminados separadamente, em vários quadros explicativos, no Anexo B.

A contratação da empresa executora, Fundação Cesgranrio, foi publicada no Diário Oficial do dia 20 de outubro de 2005, expressando o valor do contrato: R\$ 1.440.100,00, cobrado pela empresa para desenvolver o seu trabalho de assessoria e desenvolvimento do curso Eterno Aprendiz.

A seguir, no quadro abaixo, está o número real dos participantes durante a formação continuada; estes dados foram obtidos através das listas de presença pela SDF/SEDUC/2006.

Pólo	Participantes
Pólo I - Cáceres	795
Pólo II - Cuiabá	1.907
Pólo III - Barra do Garças	599
Pólo IV- Rondonópolis	1.163
Pólo V- Sinop	790
Tangará da Serra	587
Total Geral	5.841

Quadro 6 - Número de participantes do Projeto Eterno Aprendiz por município-pólo

Fonte: SEDUC/SDF: agosto/2006

Conforme se observa, merece destaque a ação da SEDUC/SDF na formação continuada dos professores por meio do Projeto Eterno Aprendiz, pois, diante das informações, os investimentos são altíssimos.

Para melhor evidenciar a política de formação continuada do governo em pauta com a qualidade do ensino, a seguir estão os gráficos com os resultados do SAEB com os dados comparativos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso, motivo pelo qual foram pensadas todas as propostas de formação inicial e continuada neste governo.

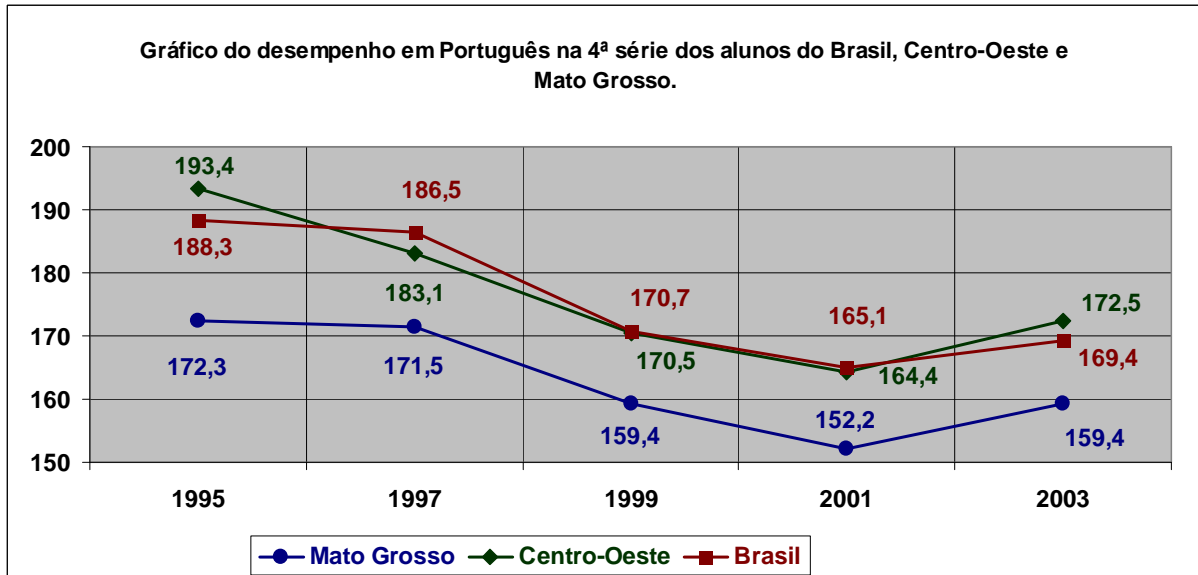


Gráfico 11 - Desempenho em Português na 4ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

A leitura do gráfico acima fornece uma visão do desempenho dos alunos da 4ª série em Língua Portuguesa que possibilita observar que a média vem caindo em todos os três exemplos do gráfico, sendo que a linha referente a MT é ainda mais baixa. Fazendo uma comparação com a média alcançada em 1995, vê-se que, nós ainda estamos longe de alcançar a média daquele ano.

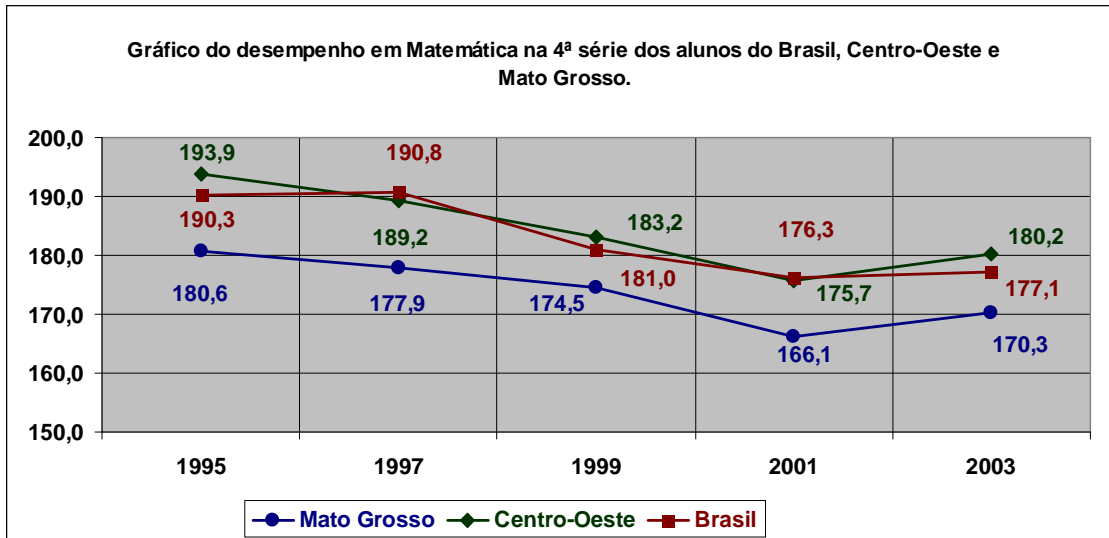


Gráfico 12 - Comparativo de desempenho em Matemática na 4ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

Este gráfico evidencia o desempenho dos estudantes da 4ª série em Matemática, demonstrando queda na média nos três exemplos, mais precisamente a partir de 1995.

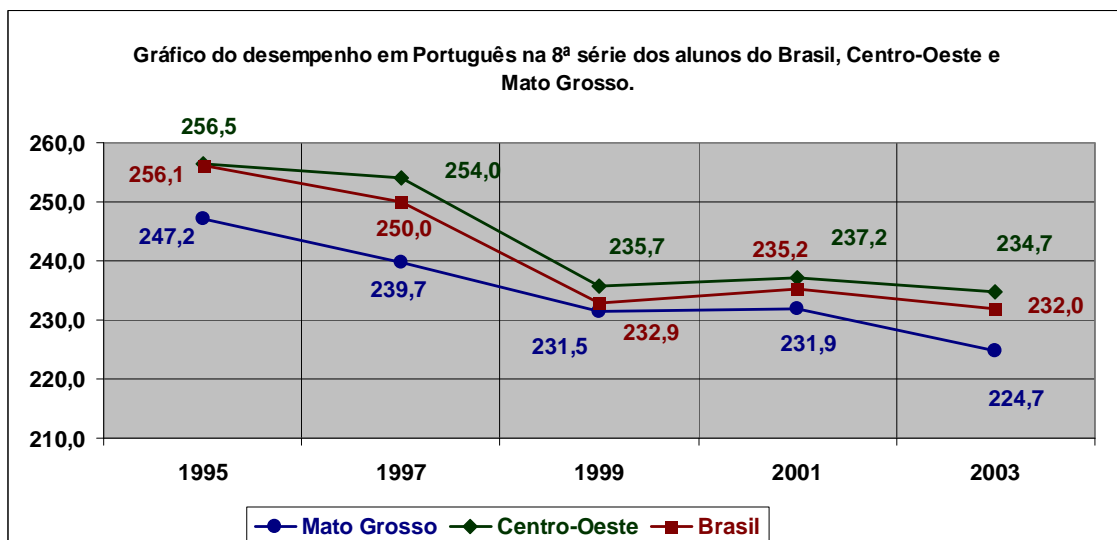


Gráfico 13 - Comparativo de desempenho em Português na 8ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

No gráfico nº 13 é possível observar o desempenho dos discentes da 8ª série em Língua Portuguesa, cuja média, após acentuada queda, nos três níveis em foco até 1999, manteve-se próxima a esse patamar. Isso com certeza tem sido motivo de muitas preocupações no Brasil, pois os dados revelam que é preciso melhorar a qualidade de ensino.

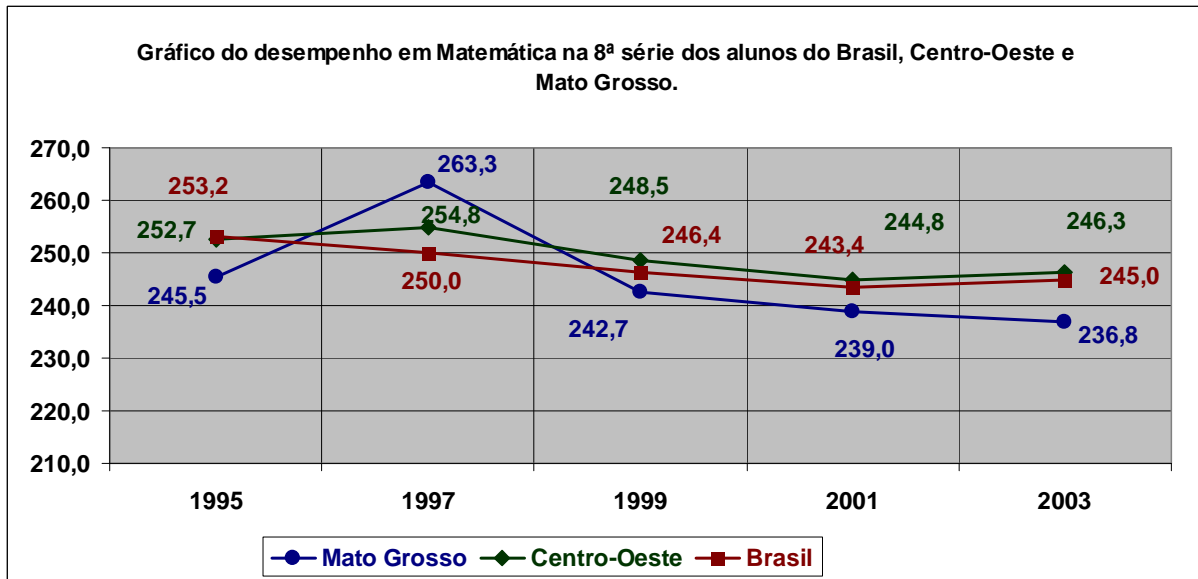


Gráfico 14 - Comparativo de desempenho em Matemática na 8ª série dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

O gráfico acima possibilita retratar o desempenho dos alunos da 8ª série em Matemática, demonstrando que a média vem baixando, nos três âmbitos, de uma forma equiparada, ou seja, as três médias são bem próximas entre si e, a partir de 1999, vêm se mantendo mais ou menos no mesmo nível.

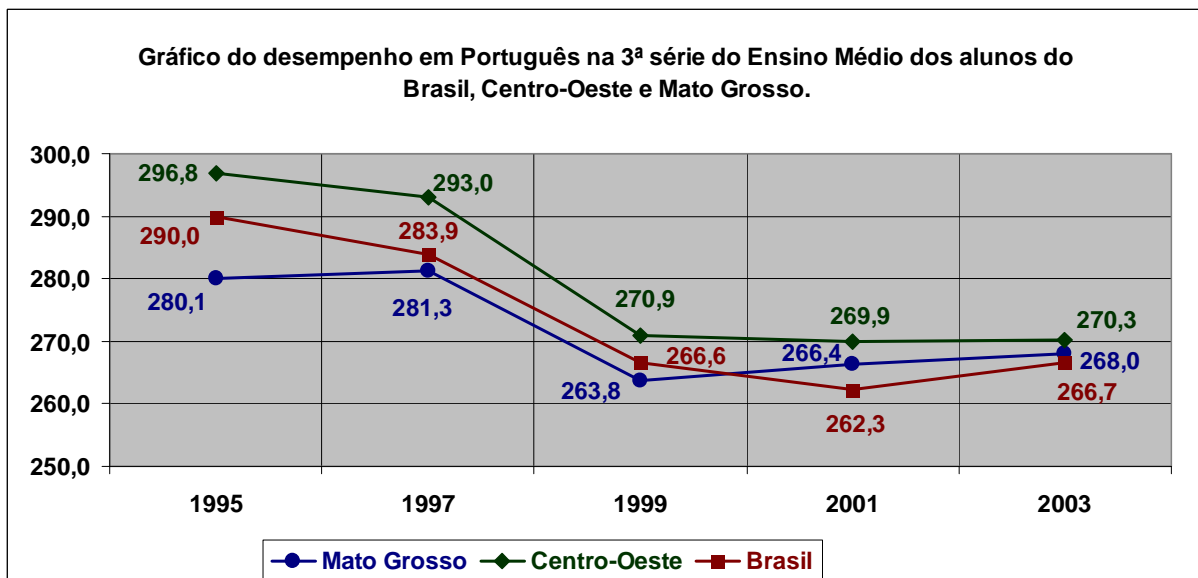


Gráfico 15 - Comparativo de desempenho em Português na 3ª série do Ensino Médio dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

No gráfico nº 15 pode-se verificar o desempenho dos educandos do 3ª série do Ensino Médio em Língua Portuguesa, o que nos possibilita inferir que a média tem caído em

todos os três exemplos do gráfico, sendo notória a queda de 1995 até 1999, seguido de relativa estabilidade.

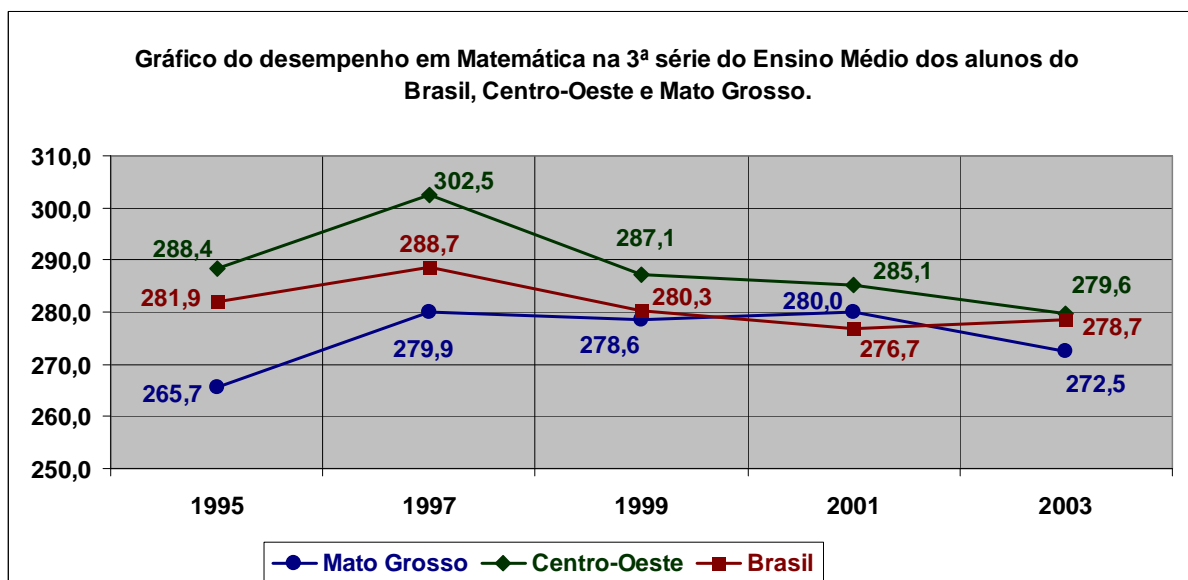


Gráfico 16 - Comparativo de desempenho em Matemática na 3ª série do Ensino Médio dos alunos do Brasil, Centro-Oeste e Mato Grosso

Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP

Pelo gráfico nº 16 é possível o entendimento acerca do desempenho dos alunos da 3ª série do Ensino Médio em Matemática; ele demonstra que a média melhorou em 1997, nos três exemplos, em 1999 e 2001 se manteve em MT, com pequena variação, caindo em 2003, num patamar mais baixo que os outros exemplos.

Vale ressaltar que, os gráficos nº 15 e 16, que vêm demonstrar o desempenho dos alunos da 3ª série Ensino Médio em Língua Portuguesa e Matemática, comparecem aqui, a título de informação, pois na pesquisa não são utilizados estes dados, uma vez que o enfoque se dá no Ensino Fundamental.

Para expressar o entendimento da SEDUC sobre a importância de se investir na formação continuada dos professores, pode-se afirmar que “Maior qualidade do ensino requer investimento prioritário na profissionalização dos professores, implicando a formação pré-serviço e a formação continuada no trabalho (...)” (LIBÂNEO, 1998, p. 48).

Nessa direção a SEDUC entende o papel das unidades escolares, nas pessoas de seus gestores e coordenadores pedagógicos, na sensibilização de seus professores, em sua formação, não apenas a inicial como também a continuada. Entretanto, ela afirma que

Não podem ser deixadas aos professores, sozinhos e aleatoriamente, as tarefas de indagação, reflexão e trocas, pois nem sempre eles se mostram sensíveis a problemas e conflitos que são centrais na profissão docente. Há que sensibilizá-los de fora. E estaria aí um dos papéis mais importantes na universidade: sensibilizar os professores, em sua formação, não apenas inicial, mas continuada, para os problemas e os contextos do ensino. (CHAKUR, 2000, p. 251 apud Projeto Sala de Professor – 2003. p. 22).

4.3 Investimentos do Estado de Mato Grosso na Formação Continuada

O que se observa é que o Estado acredita na importância da qualificação dos professores, e isso se confirma, ainda, com os dados expressos no quadro a seguir, quando se verifica, também a extensão dos investimentos na formação continuada.

Tabela 9 - Demonstrativo dos valores gastos – Projetos da SEDUC – Formação Continuada - 2003/2006

Projetos	2003	2004	2005	2006
Gestar	32.700,00	-	Gestar I 10.648,68	Gestar II 84.119,00
Sala do Professor	-	24.359,00	-	-
CEFAPROS	19.149,00	580.958,00	1.521196,74	-
Projeto Consciência Fiscal	34.000,00	5.000,00	11.853,00	65.000,00
Embaixada Espanhola	-	-	1ª Etapa 138, 000,00	2ª e 3ª Etapa 167.592,00
Cesgranrio Valor previsto inicial			59.799,65 Só no 1º encontro	
Total				6.716.750,09
6 Milhões de reais	85.849,00	610.317,00	1.740,498,07	6 Milhões de reais

Fonte: SERDUC/SDF: 2006

Observa-se, por meio dos dados o investimento do Estado na formação continuada dos professores, crescente de 2003 para 2006. As informações obtidas no desenvolvimento da pesquisa demonstram que todos os investimentos realizados deram-se com o intuito de melhorar a qualidade de ensino para os alunos mato-grossenses e por acreditar no trabalho dos professores. Encontra-se no anexo C a tabela dos cursos e gastos com a formação inicial e formação continuada de professores realizados pela SEDUC/SDF de 2003 a 2005.

Os investimentos do Governo Mato Grosso Mais Forte nas políticas de formação continuada são evidentes, conforme, ainda, os dados expressos na tabela do Anexo C; demonstra-se também no gráfico abaixo o nível dos investimentos do governo na formação dos profissionais da educação.

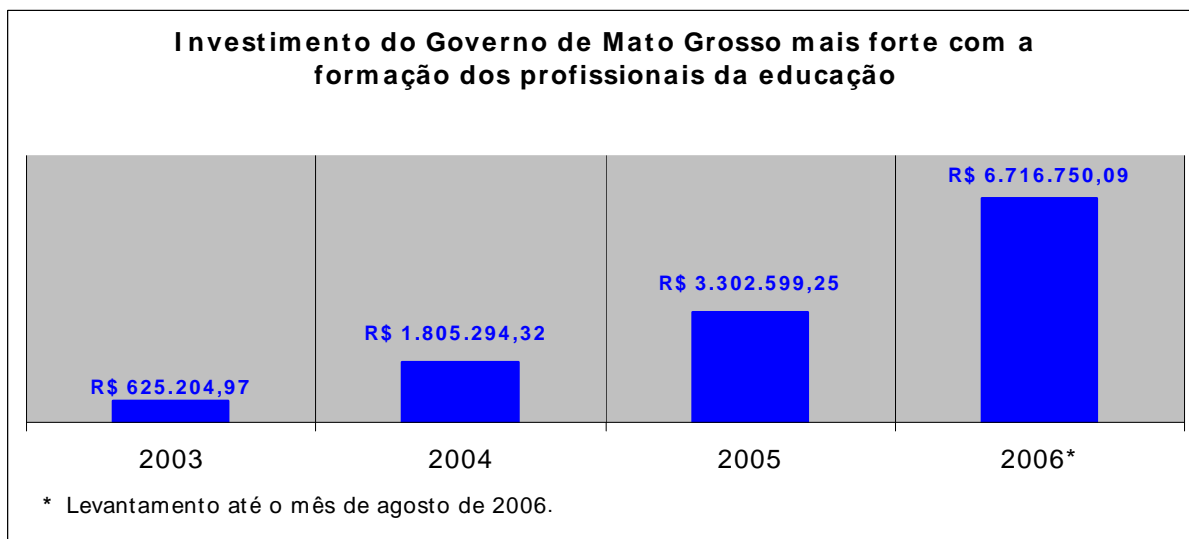


Gráfico 17 - Investimento do governo de Mato Grosso Mais Forte com a formação dos profissionais da educação

Fonte: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

O gráfico nº 17 expressa a elevação do investimento do governo na formação dos profissionais da educação até o ano de 2005.

A última coluna, com o ano de 2006, contém informações apenas sobre os investimentos na formação continuada, o que já vem revelar um aumento bastante significativo em comparação aos outros anos.

Entretanto, os investimentos desse ano são mais diretamente ligados ao Projeto de Formação Continuada Eterno Aprendiz, é só será possível verificar se ele trouxe melhoria na qualidade do ensino dos alunos a partir da nova aplicação da Prova no ano de 2007.

Sobre o salário dos professores, observem-se nos gráficos e tabelas dos anexos F e G os dados fornecidos pela SEDUC no Seminário Educação de Qualidade, em 2005. Trata-se do Relatório Remuneração Total de Pessoal ARH/SAD, sob responsabilidade do Superintendente Benedito Nery Guarim Strobel; Gráfico da Remuneração Média do ano de 2002 em comparação com a remuneração média em maio de 2005, entre outros. Constatase, então o avanço dos salários dos professores do ano de 2002 para 2005.

No próximo capítulo, discutem-se as propostas de políticas de formação continuada dos governos do período proposto na pesquisa. Sem a pretensão de dar respostas a

todos os questionamentos levantados, analisam-se as informações coletadas nas categorias estabelecidas nesta pesquisa.

5 A EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO ONTEM E HOJE

O presente trabalho apresentou dados sobre as políticas de formação continuada dos professores do estado de Mato Grosso desenvolvidas pela SEDUC nos últimos dez anos (1995 – 2005). Essa busca de informações visava a uma clara compreensão de como o Estado vem desenvolvendo suas ações, projetos e investimentos na formação dos educadores, em específico na formação continuada, para melhorar a qualidade de ensino, bem como verificar se, houve (ou não) resultados positivos de tal política, em que pontos e em que grau.

Tal entendimento pode ser melhor atingido por meio das análises dos dados realizadas a seguir, as quais incluem o cruzamento dos dados do SAEB, com os dados da formação docente continuada, pautando-se nas categorias de análise estabelecidas na metodologia da pesquisa: **Formação de professores; Qualidade de ensino e Avaliação de desempenho**. Utilizam-se, dados dos períodos de 1995 a 2002 e de 2003 a 2005, visando ao estudo específico de cada um dos dois governos investigados.

5.1 Formação de Professores

Nesta categoria de análise, inicia-se pelo **período 1995 a 2002**, do Governo Frente Cidadania e Desenvolvimento, que tinha a preocupação de transformar o fracasso da escola por meio da gestão compartilhada. Reconhecia que o fracasso escolar era o principal problema a ser resolvido e, dessa forma, buscava na escola democrática, pró-cidadania, o desenvolvimento humano e a qualidade de ensino.

Diante das informações levantadas, observa-se que o governo, no início de sua gestão, já expressava preocupações com a formação dos professores – conforme demonstra no capítulo 3 do trabalho– e propunha a formação permanente dos profissionais da educação.

Nesse período, a preocupação do Estado era com a formação inicial dos docentes, pois existia como se verifica, um grande número de professores sem formação superior (gráfico no Anexo A). Dessa forma, o governo intensificou projetos de formação para os professores da rede estadual em parceria com a UFMT e outras instituições de ensino superior do estado e criou o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente, cujo objetivo era fazer a capacitação desses professores.

Em 1998, a SEDUC tinha como propostas estratégicas, para melhorar o desempenho do sistema público estadual de educação, programas como:

- Formação de Professores (cursos universitários em modalidade presencial, parcelada e a distância);
- Elaboração de Referenciais Curriculares;
- Implantação dos Ciclos de Aprendizagem;
- Ampliação do Projeto de Reorganização da Trajetória e Audio-Visuais,
- Programa Toda Criança na Escola;
- Expansão do Programa XANÉ;
- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (projeto em parceria com o governo federal);
- Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR;
- Programas e Conferências via satélite da TV Escola;
- Salto Para o Futuro.

Esses são projetos que a SEDUC desenvolveu em todo o estado na capacitação dos professores, mas as propostas de política de formação continuada só vieram de fato a ocupar o centro das ações do governo no ano de 1997, na gestão do Secretário Fausto de Souza Farias, com a criação de três Centros de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPROs) em 1998. No ano de 2000 intensificou-se esta ação com a expansão dos Centros em todo o Estado, que foram implantados em cidades pólos para o atendimento aos municípios vizinhos. Até aqui o governo tinha como eixos, a reorganização do sistema como foco central, sistema único e gestão compartilhada.

Dando continuidade às análises das políticas de formação dos professores do Estado de Mato Grosso e passando para o **período de 2003 a 2005** – Governo Mato Grosso Mais Forte, pode-se dizer que, já em 2003, a SEDUC passou a desenvolver várias ações de formação continuada junto aos profissionais da educação nos CEFAPROs. Houve uma evolução nos mesmos, tanto em nível de investimentos/recursos financeiros como no aumento do número de formações oferecidas, conforme demonstram as tabelas 4 e 5, no capítulo 4 do trabalho, as quais retratam a quantidade de profissionais da educação que receberam formação continuada nos anos de 2003 e 2004. Sobre o ano de 2002, não se obtiveram dados coerentes e confiáveis para se fazer demonstrações, pois até o ano de 2001 a SEDUC era desprovida de um sistema de informatização que arquivasse com segurança suas ações e projetos desenvolvidos, e os dados de 2005 ainda não estavam disponíveis na SEDUC.

Esta Secretaria, em 2003, criou a Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação (SDF), que tinha como proposta integrar e articular

os programas e projetos existentes de formação continuada, estabelecendo uma interlocução no interior da política de formação do Estado, com novas ações políticas.

As políticas estaduais, de formação continuada, neste período, foram pensadas com base nos dados do SAEB, os quais demonstraram que a qualidade do desempenho dos alunos mato-grossenses caía, de 1995 até 2003, como se pode ver nos gráficos com os resultados do SAEB. Diante dessa realidade, as propostas do governo levaram em conta a necessidade de investimento na formação continuada dos profissionais da educação, no sentido de aprimorar e qualificar os professores para melhorar a qualidade de ensino.

O Estado intensificou algumas ações nos Centros de Formação e investiu em dois projetos, Sala de Professor e Eterno Aprendiz (este, resultado do Seminário Educação de Qualidade: desafio de todos – Escola Atrativa, realizado em julho de 2005). Os dados revelaram um crescimento, na política de formação dos professores, tanto na formação inicial (gráfico nº 8) como nos cursos de formação continuada oferecidos pelos CEFAPROs (Anexo L), assim como o aumento dos investimentos do Estado na formação dos professores, demonstrado nos Projetos da SEDUC.

Fazendo uma análise comparativa dos dados da formação dos professores percebe que de 1998 para 2006 houve um crescente aumento na formação dos docentes, (vê gráfico nº 07 e gráfico nº 08, 09 e 10). Os dados revelaram que 1998 (8.274) professores não tinham formação superior e em 2006 apenas (520) professores continuam sem formação superior.

Consideramos que este aumento na qualificação dos docentes são reflexos das ações do governo do período de 1995 a 2002 e que foram continuadas no governo do período de 2003 a 2006. Isto revela que quando os governantes dão continuidade nas políticas educacionais em andamento o sucesso dos projetos e das propostas são mais eficazes.

Além disso, conforme se discutiu no capítulo 2 do trabalho, a formação dos professores no contexto atual aponta para uma nova concepção de educação que vem redimensionar o papel, dos mesmos, exigindo uma formação bem superior à que se tem e assim, eles precisam ter formação contínua e permanente.

As políticas de formação têm, discutido ações que devem valorizar os professores e as escolas como capazes de pensar a educação através dos saberes pedagógicos, articulando teoria e prática na construção de propostas de transformação das práticas escolares, sem perder de vista que a educação é um produto complexo e histórico do contexto sociocultural no qual estamos inseridos.

Por outro lado, Pimenta e Lima (2004, p. 34) afirma que “nos dias atuais cabe aos professores buscar na formação continuada conhecimentos que os levem a interrogar e a

problematizar a sua realidade, o que vai lhes possibilitar refletir a própria prática para melhorá-la, só depende de querer”. Dessa forma, compreende-se que ainda existe a necessidade de transformar o modo como são oferecidos os momentos de formação dos professores: como se observou no capítulo 2 do trabalho, faz-se necessário criar um sistema ou uma política educacional de formação que possa realmente promover nos docentes algumas mudanças necessárias na sua prática pedagógica; é preciso que os professores se disponibilizem para a aprendizagem e que os cursos de formação despertem o desejo de aprender tendo apoio em um sistema escolar que dê condições para continuar aprendendo, o que demonstra que, não é suficiente a simples oferta de formação.

Nóvoa³⁶, por sua vez, aponta para a complexidade do ofício de professor com as seguintes palavras:

Ser professor implica um corpo-a-corpo permanente com a vida dos outros e com a nossa própria vida. Implica um esforço diário de reflexão e de partilha. Implica acreditar na educabilidade de todas as crianças e construir os meios pedagógicos para concretizá-la. Será por isso que Freud lhe chamou o ofício impossível? Provavelmente. Ser professor é o mais impossível e o mais necessário de todos os ofícios.

Assim, vê-se que o professor, sozinho, não consegue mais atender satisfatoriamente aos alunos do contexto atual. “Daí a prioridade da realização de pesquisas para compreender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, de sua profissionalidade, o desenvolvimento da profissionalização, as condições em que trabalham, de status e de liderança”. Pimenta, (2002, p. 130), ao lado do necessário processo de formação.

Neste aspecto, pode-se compreender que o Estado já avançou muito, visto que se pode aplicar às políticas de formação docente continuada as observações Nóvoa (1992), apud Candau (1997, p. 65):

Já começamos, mas ainda estamos longe do fim. Começamos por realizar ações pontuais de formação continuada, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto do desenvolvimento profissional e organizacional.

Começamos por encarar os professores isolados e a título individual, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em redes de cooperação e de colaboração profissional.

Passamos de uma formação por catálogos para uma reflexão prática e sobre a prática.

³⁶ Entrevista dada a Revista Pátio. 23/11/2003, p. 84.

Modificamos a nossa perspectiva de um único modelo de formação dos professores para programas diversificados e alternativos de formação contínua.

Mudamos as nossas práticas de investigação sobre os professores para uma investigação com os professores e até para uma investigação pelos professores.

Estamos evoluindo no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica.

Essa reflexão retrata muito bem o desenvolvimento da formação continuada de professores vivido nos últimos anos no país, pois relata de forma breve os caminhos percorridos pelas propostas de formação continuada até o momento atual. Apesar de todos esses esforços, louváveis, de busca de renovação no fazer pedagógico, ainda-se vê um descompasso entre as necessidades do ensino-aprendizagem postas pelo atual contexto sociocultural e econômico e a representação do professor feita pela sociedade e por ele mesmo – relacionada inclusive a posse de um saber pronto e acabado, estanque e fixo, incapaz de refletir sobre si mesmo, suas necessidades de adaptação, seus resultados, sua transposição didática.

Talvez não seja exagero afirmar que, ao longo de toda a história brasileira, a despeito das transformações que foram se operando nas finalidades da educação escolar e no papel social do professor – à exceção das inovações propostas pela Escola Nova e pelos movimentos de renovação pedagógica que a partir dos anos 60, passaram a fazer contraponto com o que estava posto, o modelo de professor pouco se alterou de fato. Estamos hoje, portanto, diante de um desafio de proporções consideráveis à consolidação de um novo perfil profissional muito diferente do convencional.

Estas mudanças, tão lentas quanto necessárias, podem – e devem – ser objeto de reflexão, de discussão e de busca, na teoria e na prática, nas várias instâncias da atuação docente, inclusive em seus momentos de formação.

5.2 Qualidade de ensino

No **período de 1995 a 2002** a política de qualidade do ensino fundamental no Estado passava da perspectiva de garantir a todos o acesso à escola para a proposta de garantir a todas as crianças a permanência e o sucesso na escola. Em sua proposta educacional, o

governo estadual expressava que ensino-aprendizagem se dá dentro da escola e que, assim, compreendia que qualquer melhoria no ensino passaria primeiro pela escola.

As políticas educacionais se deram, então, mediante um conjunto de ações que viabilizou o fortalecimento da escola, a gestão compartilhada – escola e comunidade, na perspectiva do Sistema Único de Ensino. A escola passou, então, a ser responsável por sua eficiência e pela qualidade do ensino que oferecia, e o Estado transferia, também para ela toda a responsabilidade do fracasso do ensino, tendo como foco de sua ação a gestão compartilhada, com qual se propunha envolver a sociedade, comunidade, pais e alunos nas propostas educacionais para a melhoria do ensino-aprendizagem.

O governo esperava da escola maior compromisso com o sucesso dos seus alunos e que o índice de repetência fosse reduzido. Compreendia que com o fortalecimento da escola esta se tornaria uma escola de qualidade que ofertasse um ensino de qualidade.

Ora, sabe-se que o objetivo primordial da escola é promover a aprendizagem dos alunos, o que se realiza pela atividade dos professores e pelas condições oferecidas pelas práticas de organização e gestão e que falar em escola é falar em aprendizagem, modos de aprender, é falar em coisas que têm uma especificidade, que requerem determinadas condições e exigências tanto dos professores como da própria escola, sob o risco de se comprometer o que a escola se propõe, que é a consolidação das aprendizagens dos alunos.

Diante das discussões levantadas, está evidente que a escola tem uma tarefa muito clara, que é a transmissão e a construção da cultura, a preparação dos alunos para o trabalho, para a cidadania, para a vida cultural, para a vida moral; é ela que assegura a todos os educandos o desenvolvimento da suas capacidades de pensar, de raciocinar, de resolver problemas, tudo isso, acompanhado da ajuda dos professores.

Acerca deste último ponto citado – a ação dos professores Libâneo (2004, p. 426) lembra que,

Quanto mais se fala em qualidade de ensino, tanto na linguagem do mundo oficial quanto na linguagem dos educadores dito progressistas e até na linguagem da crítica acadêmica, mais vem aumentando a distância em relação às questões mais concretas, mais reais da escola, ou seja, o trabalho de sala de aula, o trabalho direto que os professores realizam com os alunos.

Sendo assim, ao se falar em qualidade de ensino, é preciso entender primeiro que é na sala de aula, é na ponta do sistema que as coisas efetivamente mudam, é lá que os alunos aprendem, é lá que se precisa entender como ajudar os professores a fazer com que todos os alunos aprendam.

Assim compreendendo, não se pode fechar os olhos às informações divulgadas pelo SAEB sobre o desempenho dos alunos da 4ª série, que não aprenderam a ler/escrever; o que, por sua vez, revelar que é a qualidade do trabalho da sala de aula que está precisando de ajuda. Isto requer pensar soluções para enfrentar este problema com ações mais eficazes por parte dos governantes para auxiliar os professores no seu fazer pedagógico.

Sobre a qualidade de ensino no **período de 2003 a 2005**, o governo do Estado na Agenda da Educação de A a Z, na letra G, expressa o ponto de vista de que a formação do professor está articulada com a qualidade de ensino. Dessa forma, a SEDUC começa a desenvolver programas ações visando à melhoria da ação educativa da rede estadual, com investimentos na profissionalização, cursos de graduação e pós-graduação e formação continuada, passando a investir na capacitação e formação dos professores, sendo isto comprovado através dos dados constantes na tabela (Anexo C) e no gráfico nº 08 sobre o nível de formação dos docentes da rede estadual em 2006.

Um ponto de destaque para as ações da SEDUC foram os resultados do SAEB, que vinham demonstrando queda no nível de desempenho dos alunos de Mato Grosso desde 1995, (ver gráficos com os resultados de 1995 a 2003).

Esta pesquisa demonstrou que o Estado de Mato Grosso vem aprimorando muito suas políticas de formação de professores e que no período de 1995 a 2002 a preocupação maior foi na oferta de formação inicial, embora os CEFAPROS foram criados em 1998 para trabalhar com a formação continuada dos professores, só a partir de 2003 é que houve uma atenção maior com esta formação. Os investimentos têm sido altos, esperando-se que sejam revertidos na qualidade de ensino.

Do ponto de vista histórico, na educação brasileira, existem três definições para o termo qualidade de ensino que circulam no contexto educacional: qualidade pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; qualidade relacionada à idéia de fluxo, definida como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino e qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala.

Dessa forma, para se falar em qualidade de ensino, pode reportar a Imbernón (2000, p. 76), que observa:

Sobre o campo educativo, é importante ter, pelo menos, dois tipos de olhares. Há um primeiro olhar imediato, próximo, de curto alcance, um olhar que nos ajuda a resolver esses problemas cotidianos que chegam a nos obcecar e não nos permitem levantar os olhos. Neste texto, tento ultrapassar esse olhar de curto alcance e estimular o hábito do segundo olhar, ou seja, mais amplo e profundo. Realizar esse exercício de

amplitude e profundidade, mesmo assumindo o risco do engano, do fatalismo ou da fantasia, pode ajudar-nos a avaliar o que obtivemos do passado, o que soubemos construir no presente, o que podemos projetar para o futuro, o que desejamos conseguir a curto e médio prazos e, principalmente, que mecanismos colocaremos em funcionamento para realizar esses desejos.

A reflexão de Imbernon evidencia que é preciso se considerar que, ao se tratar de qualidade de ensino, deve-se compreender a história da educação que vem sendo construída no nosso país, assim como o contexto atual em que estamos inseridos; é preciso também considerar que os saberes dos professores não são saberes cognitivos definidos de uma vez por todas, mas que são processos em construção ao longo de sua carreira profissional. E, ainda, que, como diz Nóvoa (1995, p. 22), refletindo sobre o amanhã da profissão docente, “os professores não são certamente os salvadores do mundo”.

Os desafios são muitos para a educação, são inúmeras as questões que envolvem a qualidade do ensino. Assim, estas questões por isso merecem atenção por parte dos governos no sentido de se pensar políticas educacionais que possibilitem aos docentes se apropriarem de informações e conhecimentos que os ajudem a proporcionar um ensino de qualidade aos alunos. Este pode ser compreendido como um ensino que promova de fato as competências e habilidades necessárias para que os indivíduos possam se inserir significativamente no contexto social do qual fazem parte.

Compreendido desta forma o ensino de qualidade, pode-se ver como dele se distancia, ainda, a educação do Estado de Mato Grosso, em uma verificação mediada pelos dados dos SAEB, que comprovam que os alunos não dominam as competências e habilidades básicas esperadas ao final do Ensino Fundamental: ler, compreender e interpretar um texto (Língua Portuguesa); resolver problemas (Matemática). Não é necessária muita reflexão para se perceber a importância do domínio dessas competências e habilidades para a inserção crítica no contexto social.

Por outro lado, é visível uma desqualificação social do trabalho na sala de aula e do trabalho sobre as aprendizagens dos alunos no cotidiano da escola e como resultado disso tem-se a desvalorização do professor. Conforme apontado anteriormente, a escola é o lugar de apropriação ativa da cultura, da ciência, da arte, o que não se assegura sem parâmetros mínimos de organização, rigor e acompanhamento sistemático. Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas não é tarefa simples; é preciso, nesse contexto, considerar a importância que os professores têm com seus saberes, seus valores, suas experiências, nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade do ensino.

5.3 Avaliação de Desempenho

Avaliação de desempenho é uma das vertentes das discussões que envolvem qualidade de ensino e, de acordo com Casassus (2002, p. 155), “A avaliação transformou-se num instrumento central e preponderante na educação”. O autor prossegue, alertando que “o importante é que se produza uma guinada política e metodológica de maneira que a avaliação sistemática esteja a serviço do ensino e da aprendizagem e não somente da gestão central”.

Nesta categoria de análise, foram cruzados os dados do SAEB com os da formação, com o intuito de responder ao problema central da pesquisa, pois foi a partir dos resultados do SAEB que a SEDUC começou a definir ações voltadas para a correção de distorções e debilidades neles identificadas.

Além de medir o desempenho escolar, o SAEB coleta dados sobre os alunos (com questões de caracterização socioeconômica e cultural e de hábito de estudo), os professores (abordando perfil e práticas pedagógicas), os diretores (perfil e práticas de gestão escolar) e sobre os equipamentos disponíveis e as características físicas e de conservação das escolas, que permitem contextualizar os desempenhos alcançados e servem como fonte permanente de estudos e pesquisas.

Conforme explicações no site do INEP³⁷, a partir de 2005, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) passou a ser composto por duas avaliações, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb)³⁸ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, foi a que instituiu o site de Avaliação da Educação Básica –Saeb em Anresc com a Portaria nº 69, de 4 de maio de 2005 e Aneb com a Portaria nº 89, de 25 de maio de 2005, desta forma, o sistema de avaliação SAEB passou a ser chamado Prova Brasil.

Esta Prova é aplicada em Língua Portuguesa e Matemática, e os resultados são apresentados em uma escala de desempenho por disciplina, expressa por numerais. Os números indicam apenas uma posição, e faz-se uma interpretação pedagógica dessa escala para que os números passem a ter significado. São nove níveis que explicam o desempenho de Língua Portuguesa: 125, 150, 175 e assim sucessivamente até o nível 350. Em Matemática, a escala é composta por dez níveis, que vão de 125 a 375, as escalas das duas áreas variam de 25 em 25 pontos. A escala é única para cada disciplina e permite apresentar em uma mesma

³⁷ INEP – <http://www.inep.gov.br/basica/saeb>. 2006.

³⁸ A Aneb é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada Unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações.

métrica os resultados do desempenho dos estudantes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Faz-se necessário considerar que não é esperado dos alunos o alcance dos níveis finais da escala, pois esta representa as habilidades desenvolvidas ao longo de todo o percurso do Ensino Fundamental.

A seguir, apresentam-se os gráficos com os resultados do SAEB/Prova Brasil desde 1995 até 2005, os quais viabilizaram a realização das análises por períodos de governo envolvidos nesta pesquisa, **período de 1995 a 2002 e de 2003 a 2005**.

Os dados dos gráficos, até 2003, são do SAEB, e os do ano de 2005 referem-se-à Prova Brasil, que foi realizada em 5.398 municípios de todas as Unidades da Federação, avaliando 3.306.378 alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, distribuídos em 122.463 turmas de 40.920 escolas públicas urbanas com 30 alunos matriculados nas séries avaliadas. Com relação aos dados da região Centro-Oeste, o INEP ainda não havia disponibilizado as médias, só os resultados de cada estado dessa região, o que possibilitou que fossem organizados por Carvalho (2006, Anexo J).

Convém esclarecer, ainda, que esses gráficos apresentam os resultados obtidos em nível nacional, na região Centro-Oeste e em Mato Grosso, para que se possa estabelecer uma comparação entre esses níveis de desempenho; todavia as análises consideram os dados de Mato Grosso.

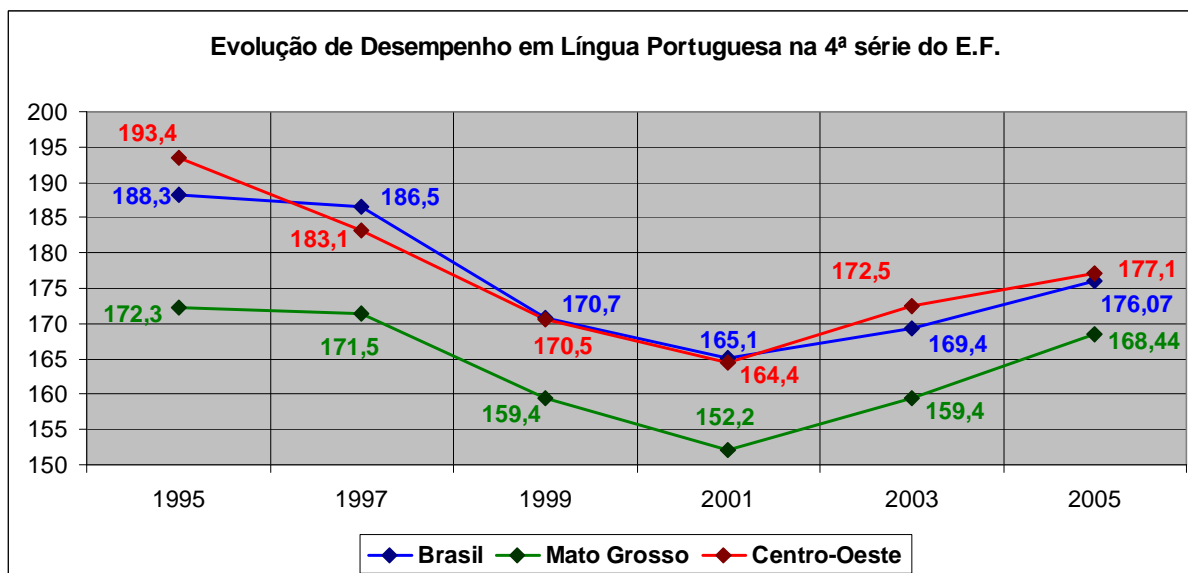


Gráfico 18 - Evolução de desempenho em Língua Portuguesa na 4ª série do Ensino Fundamental – SAEB/Prova Brasil

Média Satisfatória: 210,0. Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP/2006. Obs.: Escolas Estaduais: 170,08.

Quanto ao **período 1995 a 2002**, os dados do gráfico acima revelam que o desempenho dos alunos da 4ª série em Língua Portuguesa, de 1995 até 2001, só foi decaindo,

e isso foi motivo de preocupação do governo do **período de 2003 a 2005**. No ano de 2003 houve uma elevação no desempenho dos alunos que se pode considerar como resultado das ações do governo anterior na melhoria da qualidade do ensino. Já o aumento de desempenho no ano de 2005 se atribui às ações desenvolvidas na formação continuada dos professores da rede estadual pela SEDUC, aos projetos de formação de professores e aos investimentos de modo geral na educação. Os dados de 2005 em Língua Portuguesa confirmam uma ligeira melhoria em comparação aos anos anteriores; apesar de estar um pouco longe da média satisfatória, 210,0, houve um aumento no nível de desempenho dos alunos de 9,04.

Ao analisar o desempenho dos estudantes em nível de Brasil em Língua Portuguesa de 1995 a 1999, pode-se verificar queda no desempenho dos alunos, sendo que a partir de 2001 para 2005 houve uma pequena elevação. Com relação ao desempenho dos alunos da região Centro-Oeste, os dados revelam que a partir de 1999 e 2001 equipararam com o nível Brasil e em 2003 e 2005 houve uma superação.

Ao considerar os dados fazendo uma equiparação dos três níveis, os mesmos revelam que o desempenho em Língua Portuguesa dos estudantes em Mato Grosso de 1995 até 2005 estiveram na posição de 3º lugar (baixo desempenho), o Brasil até 1997 ficou na 1ª posição e em 1999 ficou equiparado com a região Centro-Oeste. Em 2001 a região Centro-Oeste superou os dados do Brasil.

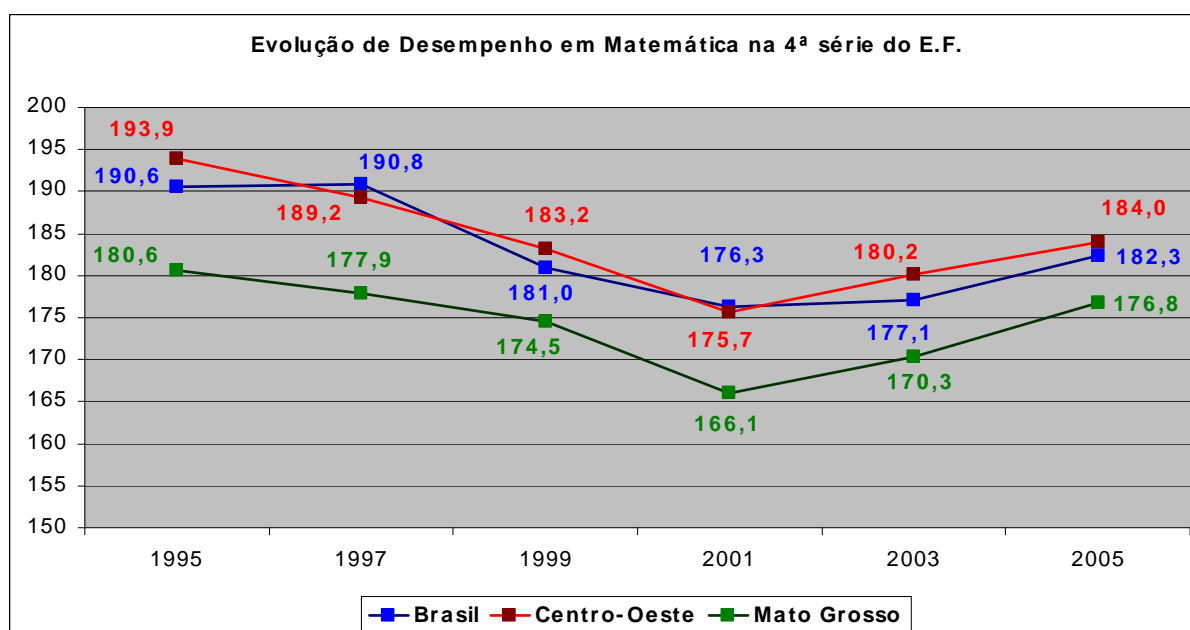


Gráfico 19 - Evolução de desempenho em Matemática na 4ª série do E. F - SAEB/Prova Brasil
Média Satisfatória: 220,0. Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP/2006. Obs.: Escolas Estaduais: 178,28.

No gráfico acima, que inclui o **período de 1995 a 2002**, demonstra-se que o desempenho dos estudantes em Matemática na 4ª série do Ensino Fundamental também caiu de 1995 a 2001. Analisando os dados a partir de 2003, percebe-se que houve uma evolução de 6,54 para 2005, mas que precisam ser aumentados nos próximos anos, pois ainda estamos distantes da média considerada satisfatória. Os resultados de 2005, já do governo do **período de 2003 a 2005**, também se relacionam com as ações já mencionadas na análise do gráfico anterior.

Sobre os dados do desempenho dos estudantes na 4ª série em Matemática a nível Brasil de 1995 a 1997 manteve quase no mesmo nível, em 1999 houve uma queda acentuada que continuou em 2001. Já em 2003 houve uma pequena evolução, a qual teve um aumento considerado em 2005. Desse modo, os dados revelam que o desempenho dos alunos a partir de 2001 tem melhorado em nível de Brasil.

Ao analisar o nível do desempenho dos estudantes da 4ª série em Matemática da região Centro-Oeste de 1995 a 2001 os mesmos só foram diminuindo. A partir de 2003 houve uma elevação considerada no desempenho dos alunos a qual continuou em 2005.

Fazendo a equiparação dos três níveis de desempenho dos alunos da 4ª série em Matemática, os dados revelam que os alunos do estado de Mato Grosso ocupam o 3º lugar (baixo desempenho) nos resultados desde o começo da aplicação das avaliações do SAEB. O Brasil ficou no 2º lugar, e o Centro-Oeste se manteve com um índice melhor na qualidade.

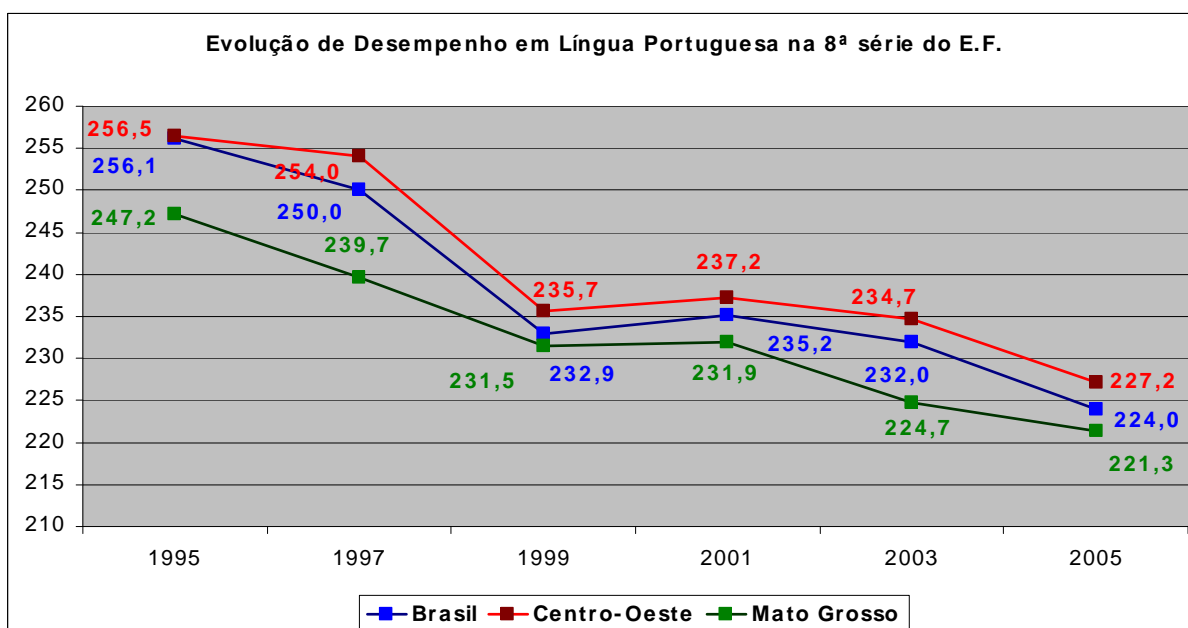


Gráfico 20 - Evolução do desempenho em Português na 8ª série do Ensino Fundamental SAEB/Prova Brasil

Média Satisfatória: 280,0. Fonte SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP/2006. Obs.: Escolas Estaduais: 220,6.

Com relação aos dados do gráfico acima, no que se refere ao **período de 1995 a 2001**, os dados revelam que o desempenho dos alunos do Estado em Língua Portuguesa vem decrescendo a cada ano e, isto revela que os estudantes mato-grossenses não tem domínio das competências e habilidades necessárias ao fim do Ensino Fundamental e que esse problema vem se agravando. O gráfico demonstra uma queda de 3,4 do ano de 2003 para 2005, o que revela que no **período de 2003 a 2005** o índice de desempenho dos alunos da 8ª não melhorou, continua decaindo, apesar das ações governamentais na formação docente continuada.

Analisando o desempenho dos estudantes da 8ª série em Língua Portuguesa, o nível Brasil demonstra que de 1995 a 1999 houve uma queda acentuada havendo uma leve alteração em 2001, o que não foi sustentado no ano de 2003 e 2005, pois os dados demonstram uma considerada queda no desempenho dos alunos.

Os resultados da região Centro-Oeste demonstram que o desempenho dos alunos da 8ª série em Língua Portuguesa de 1995 a 1997 teve uma pequena queda, já em 1999 esse índice decaiu ainda mais, mantendo esta queda aproximadamente até o ano de 2003. No ano de 2005 o nível dos dados revela uma queda bem acentuada nos resultados de 2003 para 2005.

Ao equipararmos os três níveis de desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa da 8ª série apresentados no gráfico, o estado de Mato Grosso ocupa a 3ª posição (baixo desempenho). O Brasil a 2ª posição e a região Centro-Oeste a 1ª.

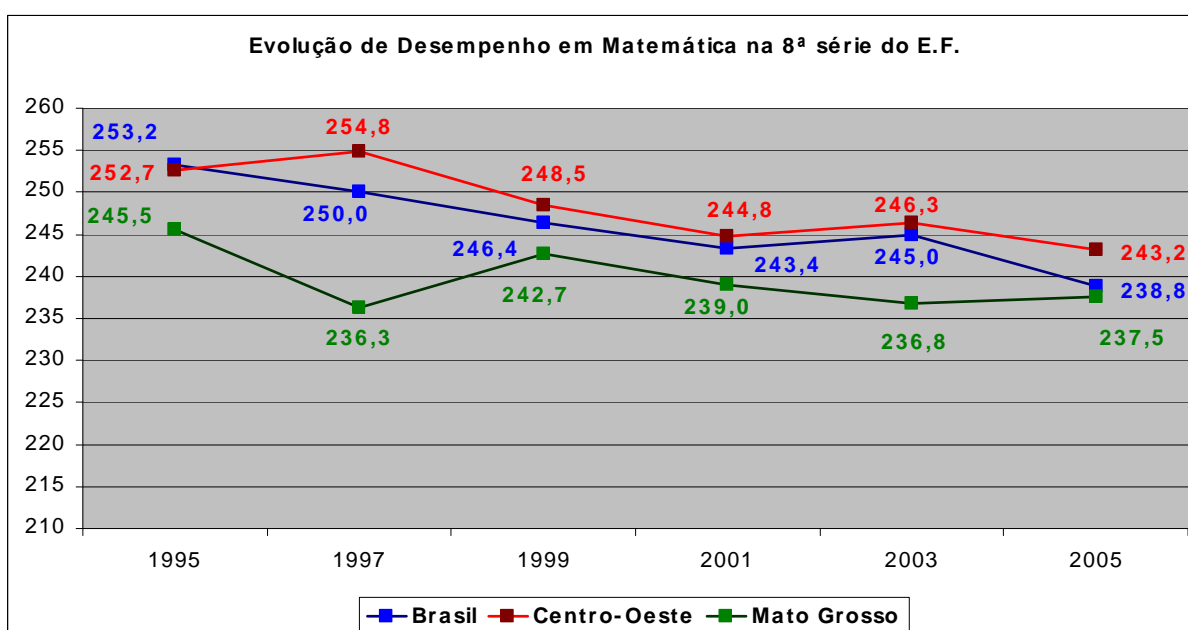


Gráfico 21 - Evolução do desempenho em Matemática na 8ª série do Ensino Fundamental – SAEB/Prova Brasil

Média Satisfatória: 280,0. Fonte: SEDUC/2005. Dados do SAEB/INEP/2006. Obs.: Escolas Estaduais: 236,2.

Ao se fazer uma análise do gráfico acima sobre os resultados do desempenho da 8ª série do Ensino Fundamental em Matemática, com relação ao **período de 1995 a 2002**, pode-se visualizar uma queda, de 1995 até 2005, no desempenho dos alunos de Mato Grosso; no ano de 1999 houve uma evolução, mas decaiu novamente em 2001, só aumentando em 2005. No **período de 2003 a 2005** houve um aumento de 0,6 no desempenho dos alunos, que se pode considerar irrisório.

O desempenho dos alunos da 8ª série em Matemática a nível Brasil após 1995, só veio decaindo ano após ano nos resultados, conforme os dados expressam.

Ao analisar os resultados da região Centro-Oeste, os dados revelam que em Matemática de 1995 para 1997 teve-se um aumento no desempenho dos estudantes da 8ª série. Já em 1999 houve uma queda considerável continuando em 2001. No ano de 2003 houve uma pequena elevação e 2005 tem-se novamente uma considerada queda.

Fazendo a equiparação dos dados expostos em 2005 dos desempenhos dos três níveis em Matemática dos alunos da 8ª série, Mato Grosso ocupa o 3º lugar, a região Centro-Oeste o 1º e o Brasil em 2º.

Com relação aos dados do SAEB/Prova Brasil no **período de 2003 a 2005**, pode-se visualizar que o nível do desempenho dos alunos da 4ª série melhorou no ano de 2005, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, o que leva a algumas reflexões sobre estes resultados. Como esta pesquisa tem a pretensão de cruzar estas informações com as obtidas sobre as Políticas Educacionais em Mato Grosso – Política de Formação Continuada, inicia-se apontando que houve uma evolução na qualificação dos professores do Estado de Mato Grosso, conforme demonstrado no gráfico nº 08, tanto em nível de formação inicial e especialização, como na formação continuada (ver Quadros das ações dos CEFAPROs, 2003 e 2004).

Num segundo momento, consideram-se importantes os projetos de formação de professores desenvolvidos pela SEDUC (Gestar, Sala de Professor, Eterno Aprendiz, entre outros) como pontos relevantes na obtenção dos resultados da Prova Brasil do ano de 2005, pois os mesmos contribuíram nos conhecimentos pedagógicos dos professores em formação.

Por outro lado, os dados da Prova Brasil na 8ª série, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, no **período de 2003 a 2005**, revelaram que no desempenho dos alunos não houve evolução – pode-se dizer que estão aproximadamente no mesmo nível do ano de 2003 – e isto serve para que o governo pense em ações políticas para resolver ou pelo menos amenizar esta situação. Fica uma questão para Estado pensar: Será que os professores estão recebendo formação de conteúdo que contemple os conhecimentos e habilidades necessários

para se trabalhar com o Ensino Fundamental e Médio. O que conseqüentemente contemplasse os conhecimentos para as habilidades e competências apresentados nas avaliações do SAEB/Prova Brasil?

Convém lembrar que se pode compreender os resultados como reveladores de faces dos processos: eles não são suficientes para mostrar todo o desenvolvimento do processo, ou para revelar o progresso nas aprendizagens dos alunos ou para demonstrar os progressos de um sistema de ensino, mas mostram elementos importantes, tanto aos professores como ao governo para pensar políticas públicas de melhoria da qualidade de ensino.

A seguir, a tabela com os dados de 2003 e 2005 contribui na compreensão dos resultados.

Tabela 10 - Dados de desempenho dos alunos de Mato Grosso-SAEB/Prova Brasil

	2003	2005	MS*	MEE*
Língua Portuguesa (4ª série)	159,4	168,44	210,0	170,08
Matemática (4ª série)	170,3	176,84	220,0	178,28
Língua Portuguesa (8ª série)	224,7	221,3	280,0	220,6
Matemática (8ª série)	236,8	237,3	280,0	236,2

Fonte: SEDUC/SAEB/Prova Brasil – INEP

*MS – Média Satisfatória

*MEE – Média Escolas Estaduais

A tabela seguinte vem demonstrar o quanto o Estado, no **período de 2003 a 2006**, vem investindo na formação dos profissionais da educação.

Tabela 11 - Investimento do governo de Mato Grosso Mais Forte com a formação dos profissionais da educação

Ano	Investimento
2003	R\$ 625.204,97
2004	R\$ 1.805.294,32
2005	R\$ 3.302.599,25
2006	6.716.750,09

Fonte: SEDUC/2006

Ao se cruzar os dados entre os investimentos na formação dos professores e outros já demonstrados, relativos aos programas de formação, os resultados da qualidade de aprendizagem dos alunos segundo os dados do SAEB/Prova Brasil, respondem-se ao problema central da pesquisa: fazer o diagnóstico da política de formação continuada oferecida aos professores em Mato Grosso de 1995 a 2005 e cruzar as informações com os dados do SAEB/Prova Brasil sobre o desempenho dos alunos. Assim como se responde às

indagações da pesquisa: Se aumentaram as políticas de formação continuada dos professores, no Estado, por que, então, decresceu a qualidade do ensino? Neste sentido, indaga-se: o investimento na formação continuada dos docentes não tem causado impacto na qualidade do ensino em Mato Grosso?

Respondendo aos objetivos da pesquisa, os dados revelaram que o Estado investiu significativamente na formação continuada dos docentes da rede estadual de ensino; a tabela acima demonstra o valor dos investimentos. Ao se fazer o cruzamento destes dados com os resultados do SAEB/Prova Brasil, verifica-se que o desempenho dos alunos no Estado melhorou. Então, pode-se afirmar que a qualidade de ensino no Estado de Mato Grosso no **período de 2003 para 2005** não decaiu: houve uma melhoria no desempenho dos estudantes, em especial da 4ª série do Ensino Fundamental, o desempenho dos alunos da 8ª série não melhorou, conforme a Tabela 10 e os gráficos com os resultados da Prova Brasil. Contudo, no **período de 1995 a 2002**, a situação apresentada pelos dados era outra, o que justifica o problema de pesquisa.

Acrescente-se, alias, que as considerações acima, sobre **o período de 2003 a 2005**, não significam que esteja resolvido o problema da qualidade do ensino mato-grossense, em nível de Ensino Fundamental, pois os números obtidos encontram-se bem abaixo das médias desejadas.

Neste ponto, é válido assinalar que, como se sabe, existem outros determinantes, além da formação dos professores, que influem na qualidade do ensino em Mato Grosso e que merecem atenção de outros pesquisadores, até para justificar o cenário da educação atual, pois os professores do Estado têm uma carga horária de 30 horas semanais e estão recebendo nos últimos dois anos muitos cursos de formação continuada, o que revela capacitação e conhecimento.

Entretanto, é importante que o governo investigue os dados da Prova Brasil sobre todas as escolas do Estado para verificar o nível de desempenho dos alunos e assim ter uma visão da situação real de cada escola do Estado, pois só assim terá condições de desenvolver ações mais diretas na formação continuada dos professores, além de providenciar outras alternativas.

Nessas propostas de alternativas, deve-se lembrar que, para que a educação escolar atenda às exigências postas pelo mundo contemporâneo, a capacitação tecnológica e a diversidade cultural, ela precisa propor respostas educativas em relação a essas novas exigências, possibilitar aos alunos a aplicação e a exploração da sua inteligência. É preciso

não se esquecer de que a escola tem o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes e capazes de se inserir na sociedade e ocupar lugar como ser social.

Para expressar um conceito de aprendizagem, buscou-se Libâneo (2004, p. 235), que diz:

Sabemos se um professor é bom se os seus alunos mostram evidências de uma boa aprendizagem, quer dizer, se os alunos dão no couro é porque os professores deram no couro; então, para resumir, vou falar de um ditado que li outro dia no jornal: “a prova do pudim é comê-lo”. Então, você sabe que os processos de produção do pudim foram adequados se o pudim ficou bom, eu só sei se ele ficou bom comendo-o, submetendo-o à prova.

Essa reflexão nos mostra o quanto o papel do professor é relevante na formação dos alunos, e que, para se ter um ensino de qualidade, é preciso que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade para o exercício profissional e de condições necessárias para desenvolver um trabalho educativo eficaz, pois qualidade de ensino dos alunos depende de formação de qualidade dos professores.

Entretanto, para que se consiga ver todas as crianças na escola, aprendendo, depende-se, conforme demonstrado, da valorização e da formação dos professores, pois estes são os grandes agentes desta ação. Por outro lado, deve-se ter em mente que “É o compromisso com a educação de todas as crianças que nos dignifica como educadores e dá sentido à nossa profissão” (NÓVOA, 2003)³⁹. Dessa forma, é de fundamental importância que se tenha muitos investimentos nas políticas educacionais e que as mesmas sejam desenvolvidas com seriedade e compromisso.

³⁹ Entrevista dada a Revista Pátio. 23/11/2003.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. (Nóvoa, 1992, p. 27).

Chegou ao término a pesquisa sobre as políticas de formação continuada desenvolvidas no Estado de Mato Grosso de 1995 a 2005; durante o desenvolvimento desse estudo foi-se compreendendo que o Estado vem investindo muito na formação dos seus professores, tanto na formação inicial como na formação continuada; isto revela que ele tem acompanhado a evolução que se verifica nas discussões e propostas desenvolvidas sobre formação continuada no cenário nacional. Os gráficos dos anexos demonstram o avanço das ações (desenvolvidas pelo Estado de 1995 a 2005: Anexo D – Evolução da remuneração média cargo de professor e Anexo E - aplicação de recursos na qualificação dos profissionais da rede estadual).

As informações do **período de 1995 a 2002** colhidas na pesquisa situaram-se no nível de documentos bibliográficos lançados nas gestões dos Secretários de Educação. Na SEDUC não foram encontrados documentos que registrassem dados dos investimentos do governo desse período, o que tornou impossível se falar mais sobre as ações do mesmo.

Os dados estudados no desenvolvimento do trabalho revelaram que o governo do **período de 1995 a 2002** investiu no sistema educacional como um todo, fortalecendo a política da gestão democrática, pois acreditava que a escola, juntamente com a sua comunidade, pudesse melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem.

A preocupação do Estado, nessa época, era desenvolver programas de formação superior aos professores da rede estadual de ensino, visto que os dados (gráfico do Anexo A) apontavam para um grande número de docentes sem tal formação. Nesse período o Estado desenvolveu o Programa Interinstitucional de Qualificação Docente em parceria com a UFMT, FESMAT, SINTEP e outras instituições de ensino superior, o que proporcionou a evolução na formação inicial e continuada dos professores, conforme os dados revelam (gráficos 7 e 8).

Até o final de 1997, não havia no governo do Estado interesse com a formação continuada de seus professores, o interesse apenas se manifestou com a criação dos Centros de Formação de Professores, a partir de 1998. Pelas poucas informações que se pôde levantar,

até o ano de 2002 foram oferecidos alguns cursos de extensão, tais como Metodologias da Matemática, Metodologias de Língua Portuguesa, Iniciação Científica, Jogos e Recreação, entre outros.

Também foram desenvolvidas formações por meio de alguns projetos como PCNs em Ação, Capacitação dos Professores de Ensino Fundamental para atuarem com a Escola Ciclada, Proformação, Arara Azul e Gestar.

No **período de 1995 a 2005**, no Estado de Mato Grosso, a educação vem passando por inovações e recebendo investimentos que se pode considerar necessários e ao mesmo tempo condizentes com as propostas desenvolvidas no país. É possível dizer que o Estado está à frente de outros, pois conta com 12 Centros de Formação de Professores (CEFAPROs), sendo estes criados, como se vê ainda no governo **do período de 1995 a 2002**, o que demonstra um avanço nas políticas de formação continuada.

Sobre os dados do SAEB de 1995 a 2003, estes revelaram que o desempenho dos alunos do Estado de Mato Grosso estava abaixo da média considerada satisfatória, e também que a qualidade do ensino não estava boa, pois o desempenho, de baixo nível, só veio decaindo.

Foi diante dessa verificação que o Governo do Estado, no **período 2003 a 2005**, intensificou a formação continuada num grande projeto para ser desenvolvido no ano de 2006, para todos os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática – Projeto Eterno Aprendiz. A ação foi pensada justamente para dar formação aos professores, no sentido de oferecer mais subsídios nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas focalizadas pelo SAEB, na aplicação das provas. Sobre esta ação do governo, só será possível ver o seu resultado, ou seja, se vai haver melhoria no desempenho dos alunos, na próxima aplicação das Provas Brasil, em 2006.

Conforme as informações obtidas no desenvolvimento da investigação, pôde-se observar que as políticas de formação de professores foram intensificadas a partir do **ano de 2003**, pois diversos cursos/programas foram então desenvolvidos, os quais se voltavam para a qualificação dos profissionais da educação que ainda não tinham o 3º grau. Também foram desenvolvidos vários cursos/projetos de formação continuada nos Centros de Formação, mais precisamente em 2003 e 2004. O Estado acreditava que os resultados do SAEB tinham a ver com a formação dos professores: o ensino ofertado por estes não estava sendo de qualidade.

Os Centros de Formação de Professores têm como proposta de formação continuada envolver as escolas juntamente com os coordenadores e professores, com

temáticas eleitas e construídas a partir de diagnóstico da realidade de cada escola. Dessa forma, caracteriza-se a formação como uma ação contínua e permanente de estudos, em serviço, entre coordenadores pedagógicos, professores e gestores, dentro ou fora da escola. A política de formação continuada no Estado de Mato Grosso, a partir de 2003, passou a ser considerada um eixo norteador imprescindível para a socialização profissional e como uma forma de aprendizagem permanente e processual da profissão.

Em 2003 a SEDUC/SDF passa a conceber a escola como um dos espaços educativos para o desenvolvimento da formação continuada dos professores. Pensar a escola como locus de formação demonstra avanço; Entende-se que o espaço escolar é um dos ambientes mais favoráveis para a formação continuada, pois é o local onde o professor reconhece as características do seu trabalho tanto profissional como pessoal, o que lhe possibilita nele atuar e fazer mudanças. Ao promover a formação dentro da escola, está se valorizando o trabalho coletivo; os coordenadores, enquanto formadores, fortalecem o seu papel pedagógico; otimizam-se os recursos financeiros e humanos disponibilizados pelo sistema educacional.

Diante das discussões levantadas, evidenciou-se que a SEDUC/SDF compreende que a formação continuada deve ser entendida como um processo de autoformação e aprendizagem dos professores. Desta forma, configura-se como uma ação ativa e não como construção por reprodução. Entende-se que a formação é um processo de reflexão na construção e reconstrução contínua da identidade pessoal e profissional.

Como resultado de suas ações, o Estado tem mais de 90% de seus professores efetivos qualificados, como está demonstrado no gráfico nº 07. É fundamental que o governo continue investindo na formação dos professores, mas é preciso também, analisar o processo da formação que vem sendo desenvolvido. Deve-se refletir acerca do descompasso existente entre a formação profissional inicial e o campo de trabalho, a ação pedagógica da sala de aula e a formação continuada.

Esta última deve proporcionar ao docente a capacidade de adaptar-se às mudanças, de trabalhar com a criatividade, com o novo, com as novas tecnologias, com os valores humanos, com a incerteza e com a reflexão, pois entende-se que ele deve ser alguém que saiba fazer uso da reflexão como uma forma de ação.

É preciso estar atento às diversificações dos modelos e de práticas pedagógicas atuais, que estão instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Nesse contexto, o professor tem que se assumir como produtor do conhecimento articulado com as propostas da escola onde desenvolve suas ações pedagógicas, a formação

do professor ocorre ao longo da sua carreira profissional, sendo a sua formação inicial apenas a primeira etapa cumprida na construção dos saberes do ofício de ser professor.

A busca de uma melhor qualificação não é apenas um propósito pessoal, mas deve ser um projeto político-pedagógico da escola e dos governantes que desejam valorizar seus profissionais da educação, pois qualificar os educadores é estar preocupado em atender às exigências da própria sociedade no contexto atual.

Saliente-se que esta pesquisa não teve a pretensão de esgotar o assunto levantado, mas sim fazer o diagnóstico das políticas de formação continuada desenvolvidas no Estado de Mato Grosso nos últimos dez anos. O trabalho contou com informações da SEDUC/SDF e documentos oficiais do governo, o que contribuiu muito para colocar luz no problema levantado na pesquisa. Os dados fornecidos, como já demonstrado, revelaram que o Estado investiu significativamente na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, e ao se cruzar estes dados com os resultados do SAEB/Prova Brasil, os mesmos revelaram que houve uma melhora no desempenho dos alunos das 4^a séries, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Isso já é algo positivo, pois esses resultados demonstram a importância das ações políticas e investimentos do governo estadual desde 1995 na formação dos professores. Já os resultados das 8^a séries servem para pensar o que fazer para melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos.

Respondendo ao problema da pesquisa: Se aumentaram as políticas de formação continuada dos professores, no estado, por que, então, decresceu a qualidade do ensino? Neste sentido, indaga-se: o investimento na formação continuada dos docentes não tem causado impacto na qualidade do ensino em Mato Grosso?

As análises dos dados evidenciaram que o estado de Mato Grosso vem investindo significativamente na formação de seus professores, tanto na formação inicial como na continuada. Ao fazer o cruzamento dos dados dos investimentos na formação continuada com os resultados do SAEB e Prova Brasil, conclui-se que os investimentos cresceram e o índice de desempenho dos estudantes ainda não melhorou na mesma proporção que os investimentos melhoraram. Mas é preciso considerar as diferenças entre o investimento e a qualidade de ensino. Investimento é uma ação que já é imediata e qualidade de ensino precisa de tempo para começar aparecer resultados significativos.

Admite-se que existem outros determinantes que influem na qualidade do ensino e causam o fracasso escolar. Atualmente os professores são acusados de quase tudo. São culpados do fracasso da educação, da não aprendizagem dos seus alunos, entre outros. No entanto, pouco se pergunta: Que profissional é este? Quais as condições em que se deu sua

formação? Que oportunidades lhes têm sido oferecidas nos últimos tempos? Quais as suas reais condições de sobrevivência? Estas são questões que merecem atenção dos governantes nas políticas de formação de professores, e, numa pesquisa de mestrado, não é possível investigar todos esses elementos.

Quando se fala em outros determinantes que envolvem a qualidade de ensino, opondo-se ao fracasso escolar, fala-se de escolas com uma infra-estrutura melhor, recursos didáticos tanto para os alunos como para os professores, número de alunos bem menor do que existe em sala de aula e um salário digno que permita ao professor ter boa qualidade de vida para que possa investir na sua formação profissional. Quanto aos próprios cursos de formação continuada, que sejam trabalhados com formadores que dominem os conteúdos das discussões durante o processo.

Também é importante que o governo faça um diagnóstico dos dados da Prova Brasil em todas as escolas do Estado que participaram da prova para verificar o nível de desempenho dos alunos; desta forma terá um mapa da situação das escolas, o que lhe dará condições de saber em quais unidades escolares o desempenho dos alunos pode estar ou não com uma média boa ou até acima da média nacional. Além disso, se viabilizará uma ação mais direta na formação continuada dos professores em favor da melhoria da qualidade de ensino. Alerta-se, ainda, para a importância de o Estado analisar se os conteúdos dos cursos de formação continuada estão de acordo com os conteúdos focalizados nas provas do SAEB/Prova Brasil.

Ao pensar as políticas de formação de professores, o Estado deve valorizar os profissionais e as escolas como atores do processo. Por sua vez, os professores, através dos seus saberes pedagógicos, devem ser capazes de pensar a educação articulando teoria e prática na construção de propostas transformadoras do fazer docente em prol de um ensino de qualidade, sem perder de vista que a educação é um produto complexo e histórico do contexto sociocultural no qual estão inseridos.

Nos dias atuais, as transformações são constantes no mundo, e isto tem levado o conhecimento a ser, cada vez mais, um fator diferenciador entre as pessoas. No século XXI, o que vem caracterizar a nova sociedade é o conhecimento, o que exige das pessoas capacitação e preparação para o exercício de uma profissão.

Diante disso, compreende-se que a escola deve desempenhar um papel primordial na formação das pessoas, através do desenvolvimento de um ensino de qualidade como fonte de sabedoria e sobrevivência no contexto social. Para isso, faz-se necessário que os professores entendam quais são as mudanças necessárias neste novo século.

Neste mundo moderno, desta forma, é preciso refletir sobre o papel do professor e também sobre algumas questões que fazem parte da realidade educacional, tais como: O que significa ser professor nos dias atuais? É possível ser professor em nossos dias como da mesma maneira que se tem sido anos atrás? Qual o papel da escola no dias atuais?

Estas questões conduzem os professores a muitas outras, principalmente na relação com o ensino: Qual a concepção de ensino que domina o mundo moderno? Será que se tem clareza acerca do que seja ensinar? Ensinar é igual a aprender? Qual a concepção de educação que está por trás de minha prática pedagógica? Qual o meu conceito de aprender?

Vê-se, então, que nós, professores, não podemos nos acomodar, acreditar que o conhecimento que possuímos é suficiente; é preciso buscar um aperfeiçoamento constante se quisermos permanecer no mercado de trabalho como profissionais competentes e dinâmicos e ver resultados positivos no desempenho de nossos alunos.

Assim, a busca pela formação continuada deverá ser uma constante na formação do professor e, para tal, é preciso estar aberto às transformações e ao conhecimento que se tem disponível. É preciso que se procure uma formação constante e que as políticas educacionais de formação continuada oferecidas pelo governo sejam mais uma ação para complementar a formação; que sejam vistas pelo professor como um complemento que se disponibiliza para ele, não como uma obrigação.

Entretanto, apesar do empenho do Estado de Mato Grosso e do avanço das experiências já realizadas na formação continuada dos professores, ainda se observa uma enorme distância entre o conhecimento transmitido durante os cursos de formação para a atuação dos educadores e as novas concepções de trabalho. Trata-se, portanto, não apenas de realizar melhor a formação continuada, mas de realizá-la de um modo que os docentes incorporem as mudanças necessárias para reconstruírem suas práticas; é preciso construir pontes entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta.

Elevar o patamar de qualidade da atuação profissional dos professores exige ações em diferentes frentes, entre as quais estão a formação inicial e a continuada, vê-se, também, que a profissão de professor é hoje muito desvalorizada, seja pelo poder público, seja pela sociedade. Ainda estamos presos à concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento. Neste cenário, é preciso desencadear ações que viabilizem condições adequadas de trabalho, carreira e salário, desenvolvimento pessoal e profissional.

Uma educação que se pretende de qualidade precisa contribuir progressivamente para a formação de cidadãos capazes de responder aos desafios colocados pela realidade e de nela intervir. Neste sentido, a formação continuada é importante aliada dos professores em exercício nas reflexões acerca de suas práticas, que pouco tem contribuído na formação desses cidadãos, assim como acerca de novas práticas para melhorar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto Editora, 1996.
- ANDERY, Maria Amália et al. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.**– Rio de Janeiro: Garamonde: São Paulo: EDUC, 2004.
- ARAÚJO, Marisa Inês Brescovici. **Resistência docente à escola ciclada.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- BOGDAN & BIKLEN. **Investigação qualitativa em educação.** Porto Editora. Porto, 1994.
- CABRERA, Renata Cristina. **A avaliação da aprendizagem no discurso das professoras da escola ciclada de Mato Grosso: um estudo de caso.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- CAMPOS, Aidê Fátima de, Antonio Carlos Maximo. **O drama da educação profissional em Mato Grosso: 1995 – 2002.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.
- CANDAU, Vera Maria (Org.) – **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- CARVALHO, Rosenei Bairros de Freitas. **Formação inicial e qualidade de ensino em Mato Grosso: 1995 a 2005.** Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade.** Tradução de Lia Zatz. Brasília: Plano Editora, 2002.
- Conferência Ameríndia de Educação (1997: Cuiabá. MT). Anais da Conferência Ameríndia de educação E, mais **Anais** do Congresso de Professores Indígenas do Brasil, 17 e 21 de novembro de 1997. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de educação Escolar Indígena de Mato Grosso, 1998.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 8ª ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.
- ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- Frente Cidadania e Desenvolvimento. **Plano de Metas, Mato Grosso 1995-2006: Plano Estratégico e Programa de Governo.** Cuiabá, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2005.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14. ed., São Paulo: Cortez, 2003.

GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____, S. A. S. A dialética na pesquisa em Educação: elementos de contexto: In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4ª ed., São Paulo: Cortez, 1991.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. São Paulo: Cortez: autores associados, 1987.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Trad. Ernani Rosa – 2ª. ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KOSÍK, Karel. Dialética do concreto. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. In: _____. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As exigências da formação do professor na atualidade**. Maceió: EDUFAL, 2000.

LDB. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional**. Secretaria Municipal de Educação. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. do Autor, 2000.

_____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **O projeto de Educação nacional: A desatenção aos critérios de qualidade das aprendizagens escolares – Conferências de Fórum Brasil de Educação**. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004.

LUDKE, Menga. Pesquisa em educação: **Abordagens qualitativas**/Menga Ludke, Marli E. D. A. André. São Paulo: EPU, 1986.

Marx, Karl. O método da economia política. In: **Contribuição a crítica da economia política**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MATO GROSSO MAIS FORTE. **Agenda da Educação**, 2002.

MAXIMO, Antonio Carlos. **Os intelectuais Orgânicos na Educação Escolar: A consciência necessária para as transformações possíveis.** Dissertação de Mestrado apresentada à Pontifícia Universidade Católica, São Paulo: 1997.

_____. **Os intelectuais e a educação das massas:** o retrato de uma tormenta. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 5ª ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação:** Formação de professores e profissão docente. Porto Editora, 1992. Publicações Don Quixote Instituto de inovação Educacional.

_____. Diz-me como ensinas, Dir-te-ei quem és e Vice-Versa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____. **Entrevista - Revista Pátio, 2003.** Acessado em 23/11/2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de Oliveira e ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação.** Anped, 2005, nº 28.

PÁTIO, Revista. **Dilemas práticos dos professores – A complexidade na escola – Agosto – Outubro 2003.**

PIMENTA, Selma Garrido. GEHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Lea das Graças Camargos Anastasiou. **Docência no ensino superior.** V. I. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática.** Campinas, SP: Papirus, 2002 – (Coleção Entre Nós Professores).

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 2000.

Secretaria de Estado de Educação. **Educação no Estado de Mato Grosso (Realidade e Propostas).** Cuiabá, outubro de 1995.

_____. **Política Educacional para o Estado de Mato Grosso – Uma Proposta.** Cuiabá - fevereiro, 1995.

_____. **Centro de Formação e Atualização do professor.** Cuiabá, 1998.

_____. **Programa de Formação Continuada.** Elaboração Jorcelina Elisabeth Fernandes. Junho de 2000.

_____. **Programa de Formação Continuada em Serviço – Gestar – Histórico do programa na Rede Estadual – 2005-2006.**

_____. **Programa Interinstitucional de Qualificação Docente**, Cuiabá, 1998.

_____. **Programa de Formação Continuada** – Sala de professor. Cuiabá, 2003.

_____. **Projeto Eterno Aprendiz**. Cuiabá, 2006.

_____. **Linhas Políticas da Educação Fundamental**. Consolidação de Saberes e de Vivência Cidadã. Educação Básica de M. T. 2002.

_____. **Relatório Circunstanciado da SDF**, 2003.

_____. Seminário “**Educação de Qualidade: desafio de todos**” – Escola Atrativa. Cuiabá/MT, 2005.

Referenciais para Formação de professores. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1999.

Relatório do sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – MEC/INEP (<http://www.inep.gov.br>).

RODRIGUES, Silvia de Fátima Pilegi. Tese de Doutorado “**Práticas de Formação Contínua em Mato Grosso – da autonomia professoral à prescrição da política estatal**”. São Paulo: PUC, 2004

SANTOS FILHO, José Camilo. Silvio Sanches Gamboa (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Lucíola Licimo de C. P. Formação do Professor e Pedagogia Crítica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

Anexo A - Quadro demonstrativo de formação dos professores no estado de Mato Grosso em 1998, segundo o documento Programa Interinstitucional de Qualificação Docente

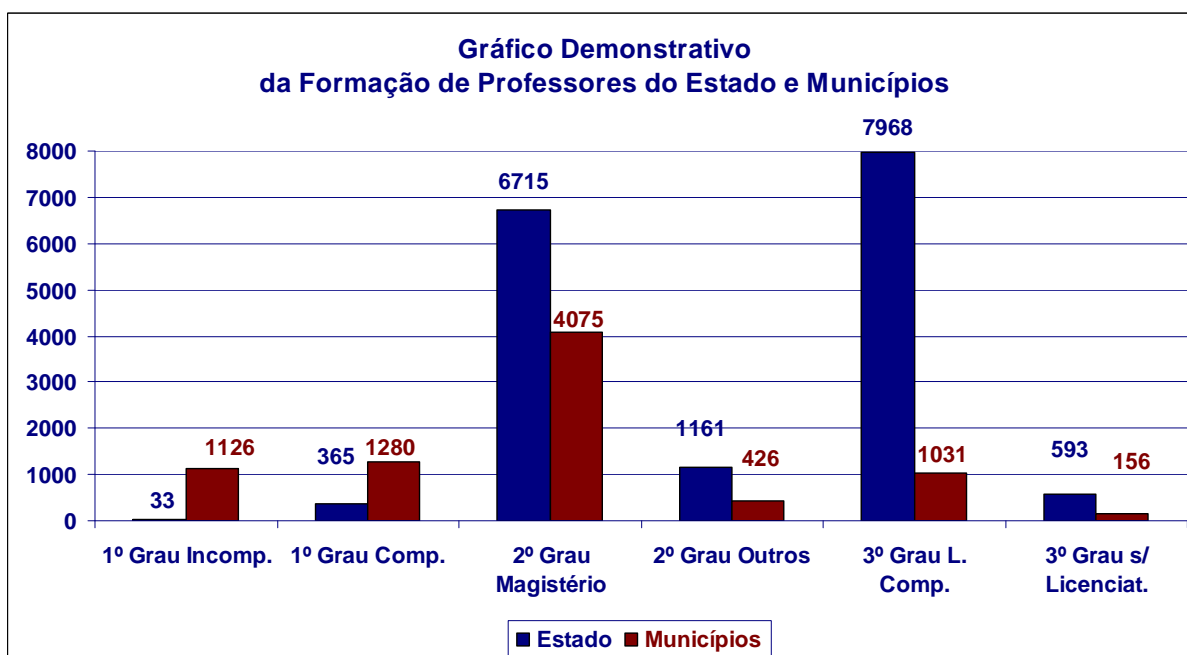


Gráfico 1 - demonstrativo da formação de professores do Estado e Municípios

Fonte: SEDUC. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Cuiabá, 1998, p. 34

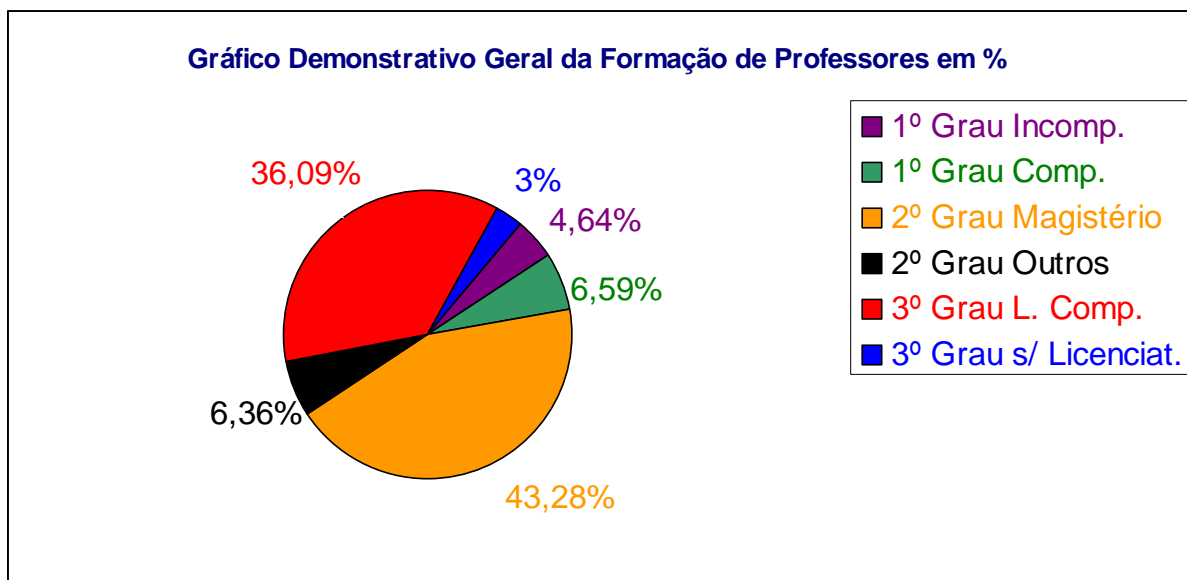


Gráfico 2 - demonstrativo geral da formação de professores em %

Fonte: SEDUC. Programa Interinstitucional de Qualificação Docente. Cuiabá, 1998, p. 34

Anexo B - Discriminação dos gastos da SEDUC/SDF na formação continuada dos professores através do Projeto Eterno Aprendiz

Tabela 1 - Encontros de professores multiplicadores em Cuiabá - outubro de 2005

Ação	Valor Investido (R\$)
Hospedagem, alimentação, locação de salas, equipamentos e translados	30.550,00
Passagens	16.148,35
Outros	13.101,30
Total	59.799,65

Fonte: SEDUC/SDF: setembro/2006

Tabela 2 - Encontro de formação continuada em Cuiabá/Cáceres/Rondonópolis, Barra do Garças e Sinop – fevereiro de 2006

Ação	Valor Investido (R\$)
Hospedagem	727.945,00
Alimentação	408.165,00
Equipamentos e materiais gráficos	134.449,85
Espaço (salas, auditório, mobiliários)	52.490,00
Pessoal	69.720,00
Passagem	380.861,24
Total	1.773.631,09

Fonte: SEDUC/SDF: setembro/2006

Tabela 3 - Encontros de professores multiplicadores em Cuiabá – abril/2006

Ação	Valor Investido (R\$)
Hospedagem	23.460,00
Alimentação	15.228,00
Equipamentos e materiais gráficos	15.679,00
Passagem	25.565,85
Total	79.932,85

Fonte: SEDUC/SDF: setembro/2006

Tabela 4 - Encontro de formação continuada em 10 municípios pólos – julho/2006

Ação	Valor Investido (R\$)
Hospedagem	565.425,00
Alimentação	279.320,00
Equipamentos e materiais gráficos	94.757,00
Passagem/Translado	252.816,70
Total	1.192.318,70

Fonte: SEDUC/SDF: setembro/2006

Tabela 5 - Encontro de formação continuada em 07 municípios pólos – agosto/2006

Ação	Valor Investido (R\$)
Hospedagem/Loc. Espaço	930.170,00
Alimentação	456.672,00
Equipamentos	105.120,00
Materiais de Consumo	3.500,00
Passagem/Translado	358.774,89
Total	1.854.236,89

Fonte: SEDUC/SDF: setembro/ 2006

Anexo C - Cursos e gastos com a formação inicial e formação continuada realizados pela SEDUC/SDF de 2003 a 2005

°	DISCRIMINAÇÃO	DESPESAS	2003	2004	2005
01	NEAD/DEAD – Convênios: 02; 03; 04; 05; 06; 07 e 09/2002 SEDUC/UFMT/ UNEMAT/Prefeituras.	PAGAMENTO DE	88.600,00	313.915,00	ACABOU
		DIÁRIAS	20.570,00	11.220,00	880,00
		TOTAL	109.170,00	325.170,00	880,00
02	Acordo de participação MEC/SEDUC/Municípios Participantes PROFORMAÇÃO	DIÁRIAS	7.810,00	3.510,00	Não há
		TOTAL	7.810,00	3.510,00	CONCLUÍDO
03	Projeto Arara Azul	DIÁRIAS	4.880,00	4.520,00	8.815,00
		ADIANTAMENTOS E PAG INTRUTORES	00,00	00,00	17.560,00
		TOTAL	4.880,00	4.520,00	26.375,00
04	Projeto Sala do Professor	ALIMENTAÇÃO	0,00	2.965,00	00,00
		DIÁRIAS	0,00	4.670,00	00,00
		REPROD. TEXTOS	0,00	16.724,00	00,00
		TOTAL	0,00	24.359,00	00,00
05	CEFAPRO	CONVÊNIOS MANUTENÇÃO DOS ENCONTROS gerais	17.939,00	0,00	539.828,00
		ENC. SEMESTRAIS			216.221,00
		DIÁRIAS	1.210,00	9.270,00	65.126,00
		ACOMPANHAR E ASSE. ADM. E PEDAG OS CEFAPROS	0,00	97.140,00	00,00
		PASSAGENS			221.024,00
		MATERIAL GRÁFICO			25.550,00
		ACERVO BIBLIOGRÁFICO			
		TOTAL	19.149,00	106.410,00	1.067.699,00
		06	Licenciaturas Plenas Parceladas UNEMAT. Conv. 001/200: C. Biológicas, Pedagogia e Matemática.	CONVÊNIO	58.442,50
TOTAL	58.442,50			118.111,56	ACABOU EM 2004
07	CONVENIO CONSELHO BRITANICO CAP. EM LINGUA INGLESA.. 03/2005	CONVÊNIO			PREV. NO PTA 844.800,00
		ENCONTRO PROF.S			10.870,00
		DIÁRIAS			1.170,00
		TOTAL			856.840,00
08	CONVENIO EMBAIXADA ESPANHOLA. CAP. EM LINGUA ESPANHOLA – 2005	Capacitar professores – alunos em língua Espanhola, visando Melhorar qualidade Das aulas e o bom desempenho dos alunos da rede publica em MT.			
		CONVENIO			138.000,00
		DIARIAS			700,00
		TOTAL			138.700,00
09	CESGRARIO – 2005 CONVENIO TOTAL 1.440.100,00	FORM. CONT AOS 5.040 PROF. DO EM. FUND. DE 5 A 8 EM MT.			REAPASSE DE 2005 NO PTA
					480.033,32

Nº	DISCRIMINAÇÃO	DESPESAS	2003	2004	121 2005
10	LICENCIATURAS PLENAS PARCELADAS UNEMAT. CONV. 021/2003: QUE VIROU CONTRATO 012/2004, HISTORIA, PEDAGOGIA, LETRAS, C. BIOLÓGICAS, / MATEMÁTICA.	CONVÊNIO		259.776,43	Empenhado Para pagar Este ano 339.552,86 Pago em 18/05 169.776,43
		CONTRATO Nº 012/2006 APARTIR DE 2004	90.000	429.552,86 VALOR PAGO ESTE ANO DE 2004 = +169.776.43 PAGÃO A + DVIDO ROCA DE CONV. P/ CONTRATO	
		TOTAL pago	90.000	429.552,86	
11	Licenciaturas Plenas Parceladas UNEMAT. Conv. 121/200: VIROU CONTRATO 016/2004 3º Grau Indígena: Ciências Matemática e da Natureza; Ciências Sociais; Línguas; Artes e Literatura.	CONVÊNIO	276.543,47	555.226,00	NO PTA 215.980,00 Pago em 07/04 107.989,98
		DIÁRIAS	990,00	330,00	
		TOTAL pago	277.533,47	555.556,00	
12	Diárias que foram gastas com acompanhamento das Parceladas	DIÁRIAS	1.980,00	3.850,00	2.160,00
		TOTAL	1.980,00	3.850,00	2.160,00
13	Licenciatura Plena UNEMAT 048/2002 VIROU CONTRATO 084/02 Filosofia	DIÁRIAS	0,00	43.497,50	43.937,75 AINDA N/ao foi pago
		TOTAL	0,00	43.497,50	
14	Contrato 011/2004: 3º Grau Indígena - UNEMAT	CONVÊNIO	0,00	107.990,00	549.396,50 A PAGAR DESTE Pago em 29/03 183.132,66
		TOTAL Pago	0,00	107.990,00	
15	Licenciatura Plena UFMT 085/2002 VIROU CONVÊNIO 1976/2004 Ciências da Natureza: Matemática, Química e Física.	CONVÊNIO	606.761,68	606.761,68	239.010,25 Pago em 03/05 239.010,25
		TOTAL Pago	606.761,68	606.761,68	239.010,25
16	Licenciaturas Plenas Parceladas: UFMT: 086/2002: Sociologia.	CONVENIO VALOR REF. A 2003 A 2004	87.160,00	87.160,00	Pago pelo PROMED
		TOTAL	42.010,00	45.150,00	
17	Licenciaturas Plenas Parceladas UFMT: 1975/2004: C. Naturais, Química e Física (Rondonópolis)	Convênio	982.249,50	0,00	222.070,75 Pago em 03/05 222.070,75
		Total			222.070,75
	TOTAL GERAL	passagens	14.230,00	37.618,31	-
		TOTAL	14.230,00	37.618,31	-
		TOTAL BRUTO	1.231.966,65	2.412.056,91	3.960.564,36
		MENOS O NÃO PAGO	-606.761,68	-606.761,68	657.968,13
		TOTAL LÍQUIDO	625.204,97	1.805.294,32	3.302.599,25

Fonte: SEDUC/2006

Anexo D - Evolução da remuneração média cargos de professor – efetivos ativos

Este gráfico foi apresentado pelo Superintendente dos Recursos Humanos no Seminário Educação de Qualidade em julho de 2005 no Centro de Eventos Pantanal-Cuiabá MT, e retrata a evolução dos salários dos professores efetivos da rede estadual.

Também foi apresentado um gráfico contendo a remuneração média do ano 2002 em comparação com a remuneração média de maio 2005, dos professores, dos técnicos e do apoio. Apresentam-se apenas as informações referentes aos professores, como se vê no quadro e no gráfico abaixo.

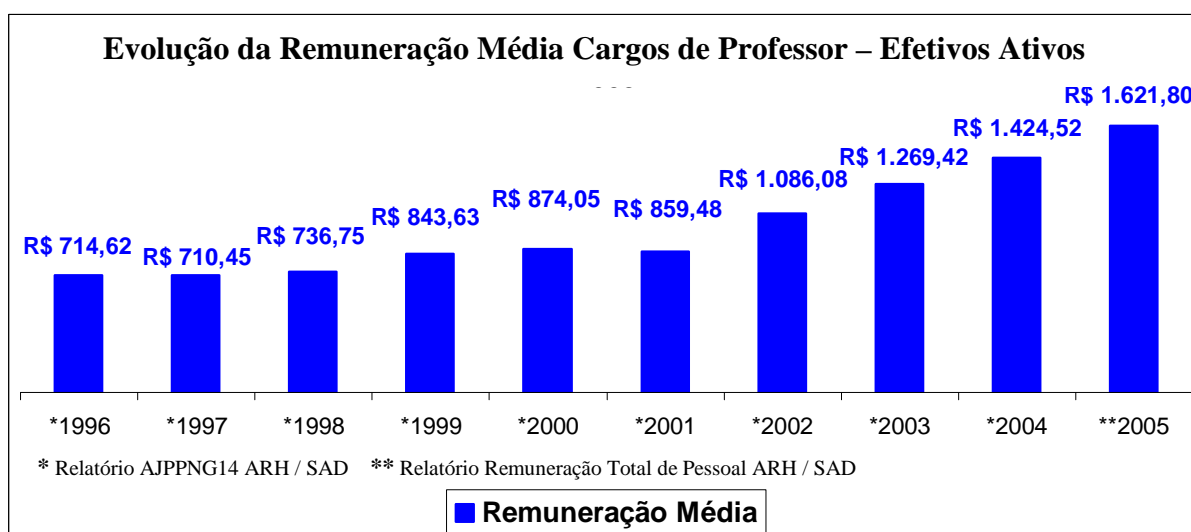


Gráfico 1 - Acumulado no período abril de 2004 a abril de 2005

Fonte de dados: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

Tabela 1 - Evolução da remuneração média cargos de professor – efetivos ativos

Ano	*1996	*1997	*1998	*1999	*2000
Rem Média	714,62	710,45	736,75	843,63	874,05
Inc Ano Ant		-0,58%	3,70%	14,51%	3,60%
INPC Ano	9,12%	4,34%	2,49%	8,43%	5,27%

Fonte: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

Tabela 2 - Evolução da remuneração média cargos de professor – efetivos ativos

Ano	*2001	*2002	*2003	*2004	**2005
Rem Média	859,48	1.086,08	1.269,42	1.424,52	1.621,80
Inc Ano Ant	-1,67%	26,36%	16,88%	12,22%	13,85%
INPC Ano	9,44%	14,74%	10,38%	6,13%	6,61%

Fonte: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

Anexo E - Evolução da execução financeira de gastos com pessoal da SEDUC – 1997 a 2005

Com o intuito de enriquecer os dados da pesquisa apresenta-se a Evolução da Execução Financeira de Gastos com Pessoal da SEDUC 1997 a 2005, também apresentada no Seminário Educação de Qualidade, 2005.

Tabela 1 - Evolução da execução financeira de gastos com pessoal da SEDUC – 1996 a 2000

Ano	*1996	*1997	*1998	*1999	*2000
Rem Média	714,62	710,45	736,75	843,63	874,05
Inc Ano Ant		-0,58%	3,70%	14,51%	3,60%
INPC Ano	9,12%	4,34%	2,49%	8,43%	5,27%

Fonte: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

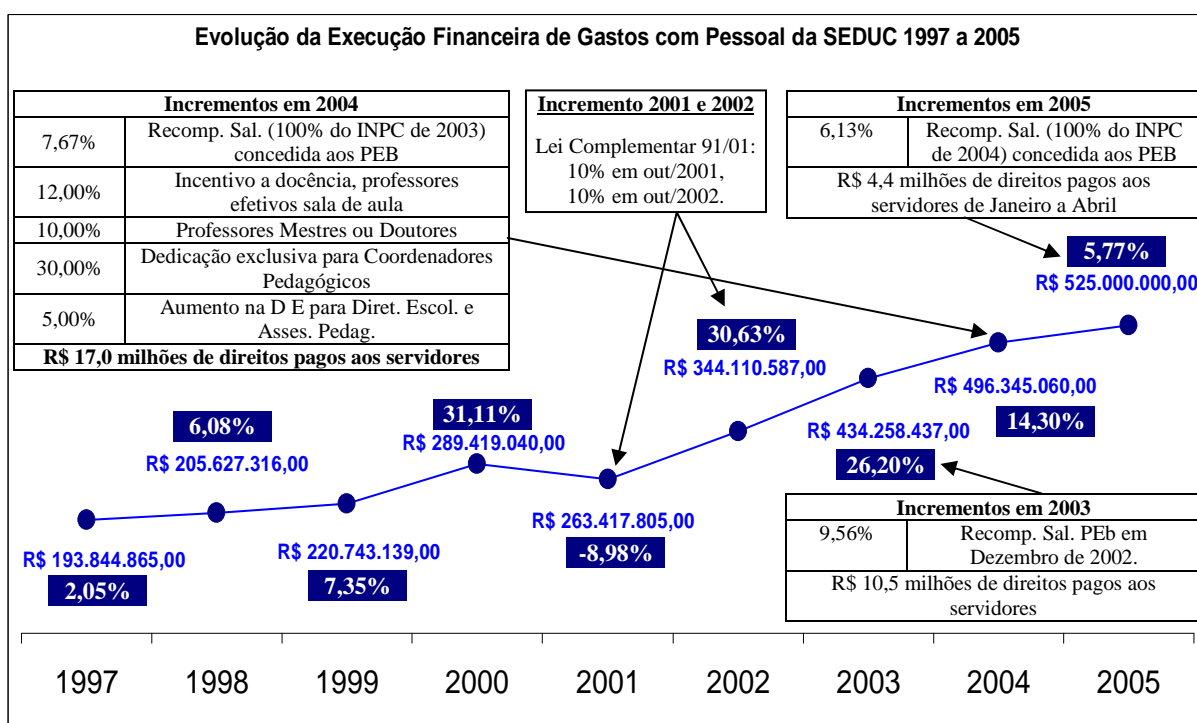


Gráfico 1 - Evolução da execução financeira de gastos com pessoal da SEDUC – 1997 a 2005

Fonte: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

As informações contidas no gráfico demonstram a execução financeira de gastos com o pessoal da SEDUC desde o ano de 1997 até o ano de 2005; as informações servem para retratar a aplicação de recursos na qualificação dos profissionais da rede estadual de ensino.

Anexo F - Remuneração média-ano 2002 – comparação remuneração média Maio 2005

Sobre o salário dos professores, observe-se nos gráficos e tabelas a seguir os dados fornecidos pela SEDUC no Seminário Educação de Qualidade, 2005. É o Relatório Remuneração Total de Pessoal ARH/SAD, sob responsabilidade do Superintendente Benedito Nery Guarim Strobel; Gráfico - Remuneração Média do ano de 2002 em comparação com a remuneração média em maio de 2005; a Evolução da Remuneração Média-Cargos de Professor – Efetivos Ativos.

Tabela 1 - Remuneração média-ano 2002 - comparação remuneração média maio 2005

Ano	Remuneração Média
2003	R\$ 874,05
05/2005	R\$ 1.648,96

Fonte: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

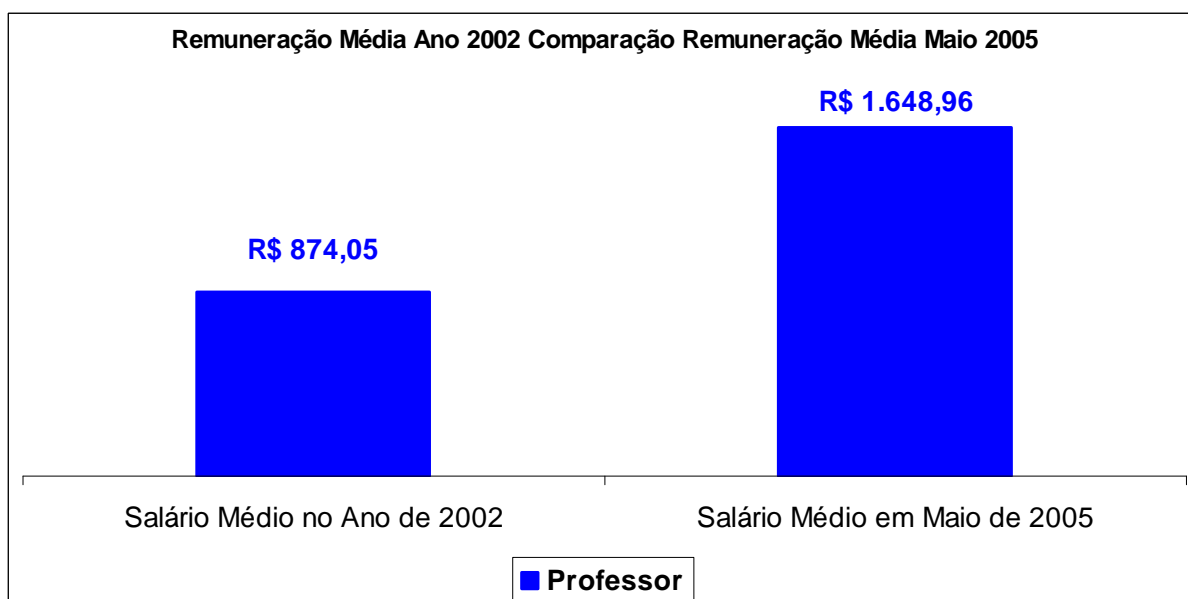


Gráfico 1 - com a remuneração média-ano 2002 – comparação remuneração média maio 2005

Fonte: ARH/SAD/SEDUC/MT-2006

Constata-se, aqui, o avanço dos salários dos professores do ano de 2002 para 2005.

Anexo G - Ranking Nacional do valor da hora-aula dos professores - 2002 / 2005 (remuneração)

Dados sobre o salário dos professores em nível nacional; o Estado de Mato Grosso vem ocupando lugar de destaque, conforme pesquisas da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE)-2006.

Tabela 1 - Ranking Nacional do valor da hora-aula dos professores - 2002 / 2005 (remuneração)

LICENCIATURA CURTA					LICENCIATURA PLENA														
Rank 2002	UF	CH 2002	Hora aula 2002	Salário Rem. 2002	Rank 2005	UF	CH 2005	Hora aula 2005	Salário Rem. 2005	Rank 2002	UF	CH 2002	Hora aula 2002	Salário Rem. 2002	Rank 2005	UF	CH 2005	Hora aula 2005	Salário Rem. 2005
1	AC	25	9,00	900,00	1	DF	20	12,86	1.029,12	1	AC	25	12,00	1.200,00	1	RR	25	16,39	1.639,40
2	AM	20	7,47	597,41	2	SP	24	10,11	970,88	2	TO	40	9,75	1.560,00	2	MA	20	13,86	1.108,87
3	DF	40	6,93	1108,24	3	AP	40	9,26	1.481,66	3	AM	20	9,13	730,69	3	DF	20	12,82	1.025,87
4	MG	24	6,88	660,00	4	AC	30	8,75	1.050,00	4	DF	40	8,07	1.290,59	4	AC	30	11,67	1.400,00
5	SP	24	6,40	614,00	5	MA	20	7,84	627,20	5	SP	24	7,69	738,00	5	SP	24	10,79	1.035,62
6	RO	40	5,85	935,54	6	MT	30	7,71	925,38	6	RO	40	7,46	1.193,18	6	TO	40	10,38	1.660,00
7	RR	40	5,61	897,54	7	AM	20	7,38	590,00	7	MT	30	6,98	837,00	7	AP	40	10,17	1.626,90
8	MT	30	5,58	669,60	8	PR	20	6,69	535,25	8	MA	20	6,92	553,59	8	MT	30	9,64	1.156,76
9	RJ	22	5,49	482,72	9	RO	40	5,85	935,54	9	MG	24	6,88	660,00	9	AM	20	9,40	752,00
10	MA	20	5,16	413,08	10	AL	20	5,42	433,63	10	RR	40	6,21	993,92	10	BA	20	8,82	705,32
11	AL	20	4,69	375,08	11	SC	40	5,33	853,36	11	RJ	22	6,14	540,64	11	MS	20	8,56	685,10
12	CE	20	4,45	356,16	12	PA	20	5,25	420,00	12	SE	25	5,97	597,01	12	PR	20	8,31	665,00
13	PR	20	4,19	334,82	13	PI	20	5,04	402,93	13	MS	20	5,93	474,53	13	RO	40	7,46	1.193,18
14	RS	20	3,67	293,69	14	CE	20	4,86	388,47	14	AL	20	5,91	472,80	14	PA	20	6,75	540,00
15	GO	30	3,56	427,39	15	GO	20	4,81	384,92	15	CE	20	5,77	461,79	15	AL	20	6,70	535,66
16	BA	20	3,44	275,40	16	RN	30	4,80	575,47	16	PR	20	4,81	385,04	16	PB	20	6,67	533,30
17	AP	20	2,98	238,55	17	RS	20	3,96	317,00	17	GO	30	4,77	572,94	17	SC	40	6,46	1.034,05
18	PB	20	2,89	231,53	18	MG	30	3,95	473,71	18	RS	20	4,44	354,94	18	RJ	22	6,14	540,64
19	SC	40	2,82	451,45	19	BA	20	3,85	308,33	19	AP	20	4,36	348,80	19	PI	20	6,08	486,29
20	SE	35	2,38	333,10	20	ES	25	3,75	374,64	20	PE	30	3,79	454,94	20	GO	20	6,02	481,93
21	ES	35	2,22	311,27	21	SE	40	3,66	585,11	21	BA	20	3,74	298,98	21	CE	20	5,90	472,21
22	PI	20	1,85	147,67		MS	20		-	22	RN	30	3,65	438,20	22	RS	20	5,64	451,10
23	PA	20	1,40	112,00		PB	20		-	23	ES	25	3,64	364,14	23	SE	40	5,57	890,68
	MS	20		-		PE	30		-	24	SC	40	3,60	576,29	24	RN	30	5,53	663,18
	PE	30		-		RJ	22		-	25	PB	20	3,35	268,02	25	MG	30	4,96	595,27
	RN	30		-		RR	25		-	26	PI	20	2,13	170,78	26	ES	25	4,38	438,27
	TO	40		-		TO	40		-	27	PA	20	1,86	148,94	27	PE	30	3,94	473,00

Os Salários aqui publicados referem-se ao pagamento de professores do ensino básico da rede pública, em início de carreira.

Fonte: Entidades Filiadas à CNTE

Para o Estado do RJ foi considerado a CH de 19h semanais.

Nos estados de AM, RO e RR os dados não estão atualizados.

Os Ranks não informados nos exercícios correspondem a não informação dos estados.

Estes quadros acima revelam os valores pagos aos professores em todo o território nacional nas Licenciaturas Curta e Plena; os dados são discriminados por estados, carga horária e valor hora/aula.

Neste quadro, Mato Grosso está ocupando o 8º lugar na Licenciatura Curta em 2002, passando para 6º lugar em 2005. Na Licenciatura Plena, em 2002 ocupava o 7º lugar e o 8º lugar em 2005.

Tabela 2 - Ranking Nacional do valor da hora-aula dos professores - 2002 / 2005 (salário)

LICENCIATURA CURTA					LICENCIATURA PLENA														
Rank 2002	UF	CH 2002	Hora aula 2002	Salário Rem. 2002	Rank 2005	UF	CH 2005	Hora aula 2005	Salário Rem. 2005	Rank 2002	UF	CH 2002	Hora aula 2002	Salário Rem. 2002	Rank 2005	UF	CH 2005	Hora aula 2005	Salário Rem. 2005
1	AC	25	9,00	900,00	1	AC	30	8,75	1.050,00	1	AC	25	12,00	1.200,00	1	RR	25	12,05	1.205,40
2	AM	20	7,47	597,41	2	SP	24	7,46	716,24	2	TO	40	9,75	1.560,00	2	AC	30	11,67	1.400,00
3	DF	40	6,93	1108,24	3	MT	30	6,89	826,23	3	AM	20	9,13	730,69	3	SP	24	9,42	904,41
4	MG	24	6,88	660,00	4	AP	40	5,45	871,57	4	DF	40	8,07	1.290,59	4	TO	40	8,63	1.380,00
5	SP	24	6,40	614,00	5	AL	20	5,42	433,63	5	SP	24	7,69	738,00	5	MT	30	8,61	1.032,81
6	RO	40	5,85	935,54	6	PR	20	4,83	386,25	6	RO	40	7,46	1.193,18	6	AL	20	6,70	535,66
7	RR	40	5,61	897,54	7	GO	20	4,81	384,92	7	MT	30	6,98	837,00	7	PR	20	6,44	515,00
8	MT	30	5,58	669,60	8	DF	20	4,66	372,50	8	MA	20	6,92	553,59	8	RJ	22	6,14	540,64
9	RJ	22	5,49	482,72	9	RO	40	4,40	703,42	9	MG	24	6,88	660,00	9	MA	20	6,03	482,12
10	MA	20	5,16	413,08	10	RS	20	3,96	317,00	10	RR	40	6,21	993,92	10	GO	20	6,02	481,93
11	AL	20	4,69	375,08	11	MA	20	3,92	313,60	11	RJ	22	6,14	540,64	11	AP	40	5,98	957,29
12	CE	20	4,45	356,16	12	BA	20	3,85	308,33	12	SE	25	5,97	597,01	12	RS	20	5,64	451,10
13	PR	20	4,19	334,82	13	PI	20	3,81	304,95	13	MS	20	5,93	474,53	13	RO	40	5,61	897,13
14	RS	20	3,67	293,69	14	PA	20	3,75	300,00	14	AL	20	5,91	472,80	14	BA	20	5,51	440,78
15	GO	30	3,56	427,39	15	ES	25	3,75	374,64	15	CE	20	5,77	461,79	15	MS	20	5,33	426,69
16	BA	20	3,44	275,40	16	CE	20	3,47	277,46	16	PR	20	4,81	385,04	16	DF	20	5,25	420,00
17	AP	20	2,98	238,55	17	MG	30	3,29	394,76	17	GO	30	4,77	572,94	17	PB	20	4,74	379,50
18	PB	20	2,89	231,53	18	SC	40	3,27	522,69	18	RS	20	4,44	354,94	18	PI	20	4,56	364,49
19	SC	40	2,82	451,45	19	RN	30	3,10	372,47	19	AP	20	4,36	348,80	19	ES	25	4,38	438,27
20	SE	35	2,38	333,10	20	AM	20	3,00	240,00	20	PE	30	3,79	454,94	20	CE	20	4,22	337,29
21	ES	35	2,22	311,27	21	SE	40	2,44	390,07	21	BA	20	3,74	298,98	21	SC	40	4,17	667,24
22	PI	20	1,85	147,67		MS	20		-	22	RN	30	3,65	438,20	22	MG	30	4,13	496,06
23	PA	20	1,40	112,00		PB	20		-	23	ES	25	3,64	364,14	23	RN	30	3,83	460,18
	MS	20		-		PE	30		-	24	SC	40	3,60	576,29	24	PA	20	3,75	300,00
	PE	30		-		RJ	22		-	25	PB	20	3,35	268,02	25	SE	40	3,71	593,72
	RN	30		-		RR	25		-	26	PI	20	2,13	170,78	26	AM	20	3,00	240,00
	TO	40		-		TO	40		-	27	PA	20	1,86	148,94	27	PE	30	2,63	315,00

Os Salários aqui publicados referem-se ao pagamento de professores do ensino básico da rede pública, em início de carreira.

Fonte: Entidades Filiadas à CNTE

Para o Estado do RJ foi considerado a CH de 19h semanais.

Nos estados de AM, RO e RR os dados não estão atualizados.

Os Ranks não informados nos exercícios correspondem a não informação dos estados.

Nos quadros acima, Mato Grosso ocupa no Ranking Nacional em Licenciatura Curta no 8º lugar em 2002 e, em 2005, o 3º lugar. Na Licenciatura Plena, em 2002, ocupava o 7º lugar e, em 2005, o 6º lugar.

Esses dados vêm confirmar que os salários dos professores mato-grossenses estão entre os melhores salários do país. Sabe-se que o salário precisa melhorar, visto que o docente deve ter acesso a livros, a bibliotecas, a cultura, ao teatro, a viagens de férias, ou seja, precisa ganhar bem para ter um padrão de vida digno de um intelectual da educação.

Anexo H - Formação continuada – proposta da SEDUC para 2003

Objetivo:

- Garantir a continuidade dos Grupos de Estudos de Formação Continuada nos municípios que já concluíram o Programa de Formação *PCN em Ação*.
- Organizar e implementar Grupos de Estudos no interior das escolas nos municípios que não desenvolvem Programas de Formação.
- Buscar articulação nos Programas e Projetos de Formação em parceria com o MEC/SMEs, a interface e aprofundamentos nos estudos e reflexões da ação pedagógica na e sobre a prática do professor: – PCN em Ação, TV Escola/Salto para o Futuro, PROGESTÃO, PCN em Ação – Meio Ambiente na Escola.
- Mobilizar o professor para a cultura de gerenciar a sua autoformação, num processo contínuo, individual e coletivo.

Metas:

- Transformar a escola em locus de formação, implementando e fortalecendo os estudos em 100% das escolas que desenvolvem Formação Continuada.
- Efetivar os grupos de estudos como espaço e tempo privilegiado de formação continuada dos Profissionais da Educação.

Clientes:

- Profissionais docentes do ensino da Educação Básica, incluindo a modalidade EJA.

Anexo I - Formação continuada – proposta da SEDUC para 2004

Objetivos:

- Garantir a continuidade dos Grupos de Estudos de Formação Continuada nos municípios que já concluíram o Programa de Formação – PCN em Ação.
- Organizar e implementar Grupos de Estudos no interior das escolas nos municípios que não desenvolvem Programas de Formação.
- Buscar articulação nos Programas e Projetos de Formação em parceria com o MEC/SMEs, a interface e aprofundamentos nos estudos e reflexões da ação pedagógica na e sobre a prática do professor – PCN em Ação, TV Escola/Salto para o Futuro, PROGESTÃO, PCN em Ação – Meio Ambiente na Escola.
- Mobilizar o professor para a cultura de gerenciar a sua autoformação, num processo contínuo, individual e coletivo.

Metas:

- Transformar a escola em locus de formação, implementando e fortalecendo os estudos em 100% das escolas que desenvolvam Formação Continuada.
- Contribuir para a efetivação dos grupos de estudos na escola, sendo este espaço e tempo privilegiado de formação continuada dos Professores e demais Profissionais da Educação.
- Expandir, em 2004, grupos de estudos de Formação Continuada em mais de 50% das escolas de Cuiabá e Várzea Grande.
- Canalizar recursos para contratação de serviços de quatro consultores especialistas em ensino a distância e Tecnologia Educacional, avaliação, acompanhamento às equipes da SEDUC/SDF/CEFAPROS envolvidos com a Formação Continuada do programa Sala de Professor.
- Manter, em 2004, no Programa Sala de Professor 100% das escolas e professores que nele ingressaram em 2003.

Clientes:

- Profissionais docentes do ensino da Educação Básica, incluindo a modalidade EJA.

Anexo J - Quadro de média de desempenho – Centro-Oeste – 2005-SAEB/Prova Brasil

Quanto aos dados da região Centro-Oeste, o Inep ainda não havia disponibilizado as médias, só os resultados de cada estado. Desta forma, a média da região Centro-Oeste foi organizada por Rosenei Bairro de Freitas Carvalho em agosto de 2006, o que possibilitou na ao presente estudo a organização de informações mais completas nos gráficos.

Quadro de média de desempenho –Centro-Oeste– 2005-SAEB/Prova Brasil

Média de desempenho em Língua Portuguesa na 4ª. série E.F. Centro-Oeste						
	MT	MS	GO	DF	Média	
	168,4	174,6	175,04	190,4	177,1	
Média de desempenho em Língua Portuguesa na 8ª. série E.F. Centro-Oeste						
	MT	MS	GO	DF	Média	
	221,3	233	222,3	232,1	227,2	
Média de desempenho em Matemática na 4ª. série E.F. Centro-Oeste						
	MT	MS	GO	DF	Média	
	176,8	180,8	179,6	198,7	184,0	
Média de desempenho em Matemática na 8ª. série E.F. Centro-Oeste						
	MT	MS	GO	DF	Média	
2005	237,3	248,8	237,9	248,7	243,2	

Anexo J - Ações realizadas nos 12 CEFAPROs em 2003

As informações a seguir foram repassadas pela SDF em maio de 2006; sobre os dados de 2005, a SEDUC informou que estão sendo providenciados.

Quadro demonstrativo das ações/cursos realizados pelos CEFAPROs em 2003

Cursos/Ações CEFAPRO – Alta Floresta	Ano	Participantes
1. Encontro Formação de formadores com grupos de estudo / PCN	Ano todo de 2003	1.332 Professores e Coordenadores Gerais da rede pública e professores formadores do Cefapro.
2. Formação Continuada / Encontros e grupos de Estudos	Ano todo de 2003	700 Professores e Coordenadores Gerais da rede pública e professores formadores do Cefapro.
3. Encontros para planejamento e Avaliação / PCN	Ano todo de 2003	20 Coordenadores Gerais e professores formadores do Cefapro.
4. Apoio Pedagógico aos grupos de estudo dos municípios de Alta Floresta, Carlinda, Nova Canaã do Norte, Nova Bandeirantes, Apicás e Paranaíta	Ano todo de 2003	50 Professores da rede pública, 07 Coordenadores Gerais da rede pública e 38 Coordenadores de grupo dos municípios.
5. II Expoambiente Amazônia – Feira de iniciativas sustentáveis da Amazônia Mato-grossense	Julho de 2003	1.500 participantes entre professores da rede pública e comunidade regional, estadual e nacional
6. Projeto Arara Azul / Estudo, elaboração do Projeto e implantação de novas turmas e conclusão dos relatórios da turma anterior	Ano todo de 2003	607 cursistas Equipe Cefapro / Assessores Pedagógicos / Assessora Seduc
7. Formação Continuada “Redação Oficial” para técnicos administrativos / Egressos do Projeto Arara Azul	Ano todo de 2003	Professor do quadro do Cefapro e cursistas do Projeto Arara Azul, em Língua Portuguesa
8. Escola Ciclada e Escola Jovem a ser discutido	1º semestre de 2003	16 professores das Equipes Cefapro/ Seduc
Total de Participantes		4225

Cursos/Ações	Ano	Participantes
---------------------	------------	----------------------

CEFAPRO – Barra do Garças		
1. PCNs em ação / subsídios teórico-práticos para novas ações pedagógicas das unidades escolares / encontros mensais e quinzenais	Ano todo de 2003	133 Professores do ensino fundamental da rede pública
2. Projeto Arara Azul / turmas em conclusão e estudo para a elaboração do projeto para atendimento de novas turmas / pólo de Barra do Garças e N. Xavantina	Ano todo de 2003	278 cursistas do projeto Arara Azul
3. Proformação / Encontros mensais com tutores / Apoio Pedagógico; encontro das AGFs; reuniões mensais; Reforço, Plantão Pedagógico.	Ano todo de 2003	110 participantes entre tutores, professores formadores e coordenadores pedagógicos.
4. Educação Inclusiva: Formação Continuada para professores que atuam na sala de aula, através de encontros quinzenais para estudos, pesquisas e discussões de subsídios pedagógicos.	Ano todo de 2003	85 professores da rede pública
5. NTE – Apoio tecnológico às unidades escolares	Ano todo de 2003	18 escolas envolvendo Técnicos Administrativos / multiplicadores
6. Projeto Integrar / Assessoria aos professores que prestam atendimento aos portadores de necessidades especiais	Ano todo de 2003	95 Professores atuando na educação especial
7. Assessoria Pedagógica as unidades escolares para elaboração do Projeto político-Pedagógico	Ano todo de 2003	30 Coordenadores pedagógicos de 18 escolas estaduais do município de Barra do Garças e 8 escolas que compõem o pólo.
Total de Participantes		749

Cursos/Ações CEFAPRO – Cáceres	Ano	Participantes
1. Proformação – aulas presenciais em V. Bela da Santíssima Trindade	Janeiro de 20 a 30	35 cursistas ; 04 tutores 06 professores formadores
2. Apoio Pedagógico- planejamento Escola 14 de Fevereiro de Pontes e Lacerda	04 a 06 de fevereiro	04 professores da rede pública
3. Avaliação e planejamento das ações do Cefapro /2003	07 a 10 de fevereiro	06 Direção, Coordenadores e professores

4. Preparação para o Encontro PCN – Meio ambiente / Proformação e Profa (Início do 2º módulo)	11 a 12 de Fevereiro	72 professores da rede pública
5. Apoio Pedagógico à Escola Estadual Demétrio Costa Pereira/Planejamento e Currículo.	13 de fevereiro de 2003	34 Professores da rede pública
6. Apoio Pedagógico aos municípios de: Jauru= Alfabetização S.J.Quatro Marcos=Projeto Trabalho em Sala de Aula Vila Bela=Avaliação, R. Humanas e Planejamento Porto Estrela=Alfabetização	24 a 28 de fevereiro de 2003	155 Professores das escolas.
7. Arara Azul / Profa / TV Escola/ Proformação II / Alfa/ PCN em Ação / Integrar	Todo o ano de 2003	20 Professores da rede pública / Cefapro / Seduc
Total de Participantes		332

Cursos/Ações CEFAPRO – Confresa	Ano	Participantes
1. Capacitação de Tutores do Proformação	Ano todo de 2003	06 tutores; 07 professores formadores 81 cursistas.
2. Atendimento à fase presencial do Proformação/ Assessoria Pedagógica	Ano todo de 2003	76 Professores cursistas
3. Encontro Pedagógico com os professores do município / Assessoria técnico-pedagógica	Ano todo de 2003	260 Professores da rede de ensino
4. Encontros quinzenais com tutores do Proformação	Ano todo de 2003	06 tutores
5. Capacitação de Professores do EJA	Ano todo de 2003	18 Professores da EJA
6. Formação Continuada aos docentes que atuam na Escola Ciclada	Ano todo de 2003	120 Professores do I e II Ciclo
7. Qualificação dos professores 1ª a 4ª série multiseriada (Zona Rural). Encontros mensais	Ano todo de 2003	83 Professores da Zona Rural

regionalizados		
8. Qualificação de docentes 5ª a 8ª, por área temática	Ano todo de 2003	55 Professores das áreas específicas
9. Capacitação dos professores de educação infantil	Ano todo de 2003	15 Professores Educ. Infantil
Total de Participantes		720

Cursos/Ações CEFAPRO – Cuiabá	Ano	Participantes
1. Projeto Arara Azul – Novas turmas para 2003	Todo o ano de 2003	Técnicos e apoio adm Educ.
2. Projeto Gestar / Continuidade conforme calendário da Seduc	Todo o ano de 2003	07 Professores do quadro do Cefapro
3. Proformação – Continuidade atendimento a distancia aos professores cursistas e tutores	Todo o ano de 2003	64 cursistas ; 09 tutores; 07 professores formadores.
4. Apoio Pedagógico às unidades escolares planejamento e grupo de estudos	Todo o ano de 2003	15 escolas envolvendo 40 coordenadores pedagógicos
5. Encontros de formação com ações temáticas relacionadas às diversas áreas do conhecimento.	Todo o ano de 2003	360 professores do ensino fundamental.
6. Formação Continuada nas diferentes áreas do conhecimento / Cursos de 80 horas para professores das unidades escolares e corpo docente do Cefapro	Todo o ano de 2003	07 Professores formadores do Cefapro
7. Capacitação para professores do projeto Arara Azul	1º semestre de 2003	Coordenação Central e Coordenação Pedagógica do Cefapro
Total de Participantes		453

Cursos/Ações CEFAPRO – Diamantino	Ano	Participantes
1. Desenvolvimento de ações voltadas à Formação Continuada dos Professores do I, II e III Ciclos.	Todo o ano de 2003	445 Professores do Cefapro e das escolas do município sede e do pólo.
2. Encontros semanais de 04		2.137 Professores do Cefapro, das escolas

horas de duração / formação continuada para os professores do Cefapro	Todo o ano de 2003	estaduais e municipais.
3. Encontros semanais e mensais de coordenadores pedagógicos.	Todo o ano de 2003	220 Professores do Cefapro e coordenadores pedagógicos.
4. Encontros com grupo de professores por área de conhecimento.	Todo o ano de 2003	1.117 Professores formadores do Cefapro e professores das escolas por área de conhecimento.
5. Visitas semanais às escolas / Apoio Pedagógico	Todo o ano de 2003	2.137 Professores formadores do Cefapro e demais professores das escolas.
6. Abertura de telepostos da TV Escola – Salto para o futuro/ Orientações aos coordenadores	Todo o ano de 2003	140 Equipe de professores do Cefapro
7. Desenvolvimento de ações do Proformação	Todo o ano de 2003	25 cursistas; 02 tutores; 07 prof.formadores
Total de Participantes		6.221

Cursos/Ações CEFAPRO – Juara	Ano	Participantes
1. Salto para o futuro / TV Escola	Todo o ano de 2003	250 Professores do Cefapro
2. PCN / Continuidade / reuniões com coordenadores e grupo de alfabetização	Todo o ano de 2003	50 Professores do Cefapro
3. Projeto Arara Azul - Novas turmas e complementação de 02 disciplinas para o grupo de apoio administrativo	Todo o ano de 2003	Professores do Cefapro
4. Escola Ciclada / Estudo da proposta	Todo ano de 2003	06 Professores do Cefapro
5. Apoio Pedagógico às Unidades Escolares dos Municípios de Juara, Tabaporã, Novo Horizonte e Porto dos Gaúchos	Todo o ano de 2003	75 Professores do Cefapro
6. Continuidade do Programa Gestar e formação continuada professores e coordenadores	Todo o ano de 2003	250 Professores do Cefapro
Total de Participantes		631

Cursos/Ações CEFAPRO – Juína	Ano	Participantes
1. Fase presencial do Proformação	Todo o ano de 2003	61 cursistas: 06 tutores 06 prof. formadores
2. Encontro do Proformação com diretores, coordenadores, assessoria pedagógica com o Cefapro.	Todo o ano de 2003	62 participantes
3. Planejamento da formação continuada para os cursistas egressos do Projeto Arara Azul/02 disciplinas.	1º semestre de 2003	02 professores formadores
4. Reuniões da AGF/Tutores, professores formadores, coordenador e diretor do Cefapro.	Todo o ano de 2003	12 participantes.
5. Formação continuada: elaboração e redação/projetos/Espanhol/PCNs e escola ciclada, ética, relações humanas, estudos e planejamento.	Todo o ano de 2003	250 participantes.
6. Projeto integrar/comunidade.	Todo o ano de 2003	139 participantes
Total de Participantes		470

Cursos/Ações CEFAPRO – Matupá	Ano	Participantes
1. Encontros semanais /quinzenais e mensais com: tutores e professores do ensino fundamental / séries iniciais e classes de alfabetização tutores/Proformação	Todo o ano de 2003	68 cursistas; 06 tutores; 07 professores formadores
2. Encontros semanais de 04 horas de duração / formação continuada para os professores do Cefapro	Todo o ano de 2003	10 Professores do Cefapro
3. Encontros semanais e mensais com coordenadores de grupo e professores alfabetizadores / Profa	Todo o ano de 2003	Professores formadores do Cefapro e Alfabetizadores da rede pública.
4. Encontros quinzenais e mensais com coordenadores de		1.117 Professores formadores do Cefapro

grupo e professores / Parâmetros em Ação –meio ambiente – Ética e cidadania	Todo o ano de 2003	
5. Visitas semanais às escolas / Apoio Pedagógico	Todo o ano de 2003	Professores formadores do Cefapro
6. Abertura de telepostos da TV Escola – Salto para o futuro/ Orientações aos coordenadores	Todo o ano de 2003	140 Equipe de professores do Cefapro
7. Encontros quinzenais e mensais com duração de 04 horas para os técnicos administrativos da rede estadual de educação em Redação Oficial	Todo o ano de 2003	60 Professores de Língua Portuguesa da rede pública e formadores do Cefapro.
8. Encontros quinzenais de 04 horas com os profissionais de Apoio Administrativo / Formação Continuada em Relações Humanas e Segurança do trabalho	Todo o ano de 2003	90 participantes entre professores do Cefapro e professores da rede pública.
9. 1ª, 2ª e 3ª Etapa do Projeto “Combate ao tabagismo na Escola”	Todo o ano de 2003	300 participantes entre professores formadores do Cefapro e professores da rede pública e equipe técnica da Seduc.
Total de Participantes		1.792

Cursos/Ações CEFAPRO – Rondonópolis	Ano 2003	Participantes
1. Visitas Periódicas às unidades escolares / projeto Gestar.	1. Visitas Periódicas às unidades escolares / projeto Gestar.	10 Professores do Cefapro
2. Curso de 20 horas para professores e Coordenadores em Educação Física Adaptada.	2. Curso de 20 horas para professores e Coordenadores em Educação Física Adaptada.	01 Professora de Educação Física do Cefapro
3. Curso de Capacitação com duração de 40 horas para Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares	3. Curso de Capacitação com duração de 40 horas	SEDUC / Professores do Cefapro

	para Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares	
4. Encontros Mensais do projeto Parâmetros em Ação com grupos de estudo e Coordenadores Gerais	4. Encontros Mensais do projeto Parâmetros em Ação com grupos de estudo e Coordenadores Gerais	607 Professores do Cefapro
5. Formação Continuada / Eventos locais/ estaduais, nacionais, internacionais/ Curso de Educação a Distância, estudos, Seminários, tele-conferências	6. Formação Continuada / Eventos locais/ estaduais, nacionais, internacionais/ Curso de Educação a Distância, estudos, Seminários, tele-conferências	10 docentes do Cefapro
6. Cursos do Projeto Arara Azul	7. Cursos do Projeto Arara Azul	Professores do quadro temporário, quadro permanente do Cefapro, professores da rede/ aulas excedentes e instrutores.
8. Formação de professores em exercício / Proformação / Ensino a Distância com períodos presenciais	8. Formação de professores em exercício / Proformação / Ensino a Distância com períodos presenciais	13 cursitas; 02 tutores; 07 prof. formadores
Total de Participantes		651

Cursos/Ações CEFAPRO – São Félix do	Ano	Participantes
--	------------	----------------------

Araguaia		
1. Salto para o futuro / Orientações Pedagógicas aos professores e coordenadores. Telepostos de: São Félix do Araguaia, Distritos de Nova Suiá, Pontinópolis e Vila São Sebastião	Todo o ano de 2003	109 Professores formadores do Cefapro e professores cursistas da Rede Estadual
2. Projeto recomeço / atendimento e Assessoria Pedagógica ao município de Canabrava do Norte.	Todo o ano de 2003	20 participantes correspondendo à Seduc/Equipe de professores do Cefapro e Mec.
3. Apoio pedagógico / escola ciclada aos municípios de: São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista, Canabrava, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Santa Terezinha e São José do Xingu.	Todo o ano de 2003	60 participantes entre técnicos do Ensino Fundamental/Seduc e professores do Cefapro.
4. Proformação/apoio pedagógico e encontros com coordenadores, professores dos municípios de: São Félix do Araguaia / Bom Jesus do Araguaia / Alto Boa Vista/ Santa Terezinha	Todo o ano de 2003	52 cursistas; 04 tutores; 06 professores formadores
5. Elaboração dos Relatórios do Projeto Arara Azul e Conclusão do Acompanhamento e visitas aos cursistas que necessitam ser reavaliados	1º semestre de 2003	10 participantes dos quais: Assessoria Pedagógica/Equipe Central Seduc e Coordenadora do Projeto Arara Azul no Cefapro
6. Apoio pedagógico às Unidades Escolares / Planejamento/Projetos dos municípios de : São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista Canabrava, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Santa Terezinha e São José do Xingu, Bom Jesus do Araguaia / Serra Nova Dourada / Novo Santo Antonio	Todo o ano de 2003	188 Professores da rede pública e professores formadores do Cefapro.
7. Profissionalização dos profissionais da Educação Projeto Arara Azul levantamento para novas turmas	1º semestre de 2003	10 Professores do Cefapro/Professores com aulas excedentes e instrutores.
8. Curso a distância “Atos administrativos” atendimento aos ex cursistas do projeto Arara azul – técnicos adm. Educ.de: São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista, Canabrava, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Santa Terezinha e São José do Xingu, Bom Jesus do Araguaia / Serra Nova	Todo o ano de 2003	59 Professores de Língua Portuguesa da rede pública e formadores do Cefapro.

Dourada / Novo Santo Antonio		
Total de Participantes		508

Cursos/Ações CEFAPRO – Sinop	Ano	Participantes
1.Reunião com secretários municipais de educação, assessores pedagógicos e diretores para atendimento de novas turmas do projeto Arara Azul.	Todo o ano de 2003	120 participantes
2.encontro com coordenadores gerais e professores/PCN em Ação dos pólos.	Todo o ano de 2003	1.104 participantes
3.Encontro de coordenadores de grupo/PCN Sinop.	Todo o ano de 2003	30 participantes
4.PCN/PDE, ética e cidadania e orientação sexual – grupos de estudos e discussão.	Todo o ano de 2003	800 participantes
5. Encontro de coordenadores pedagógicos/PCN em ação meio ambiente.	Todo o ano de 2003	60 participantes
6.Continuidade ao Profa e EJA / Assessoria Pedagógica.	Todo o ano de 2003	30 participantes
7.Continuidade ao Projeto Integrar/encontros.	Todo o ano de 2003	28 participantes
8.Seminário /Área humana e suas tecnologias.	Todo o ano de 2003	120 participantes
Total de Participantes		2.292

Anexo K - Ações Realizadas nos 12 CEFAPROs em 2004

Quadros demonstrativos dos cursos/ações desenvolvidas pelos 12 CEFAPROS em 2004

CEFAPRO- ALTA FLORESTA	PERÍODO 2004	Nº de PARTICIPANTES
1. Encontros mensais e bimestrais com os coord. gerais e professores do PCN em Ação.	Ano todo de 2004	78 Professores Coord. Gerais das escolas e formadores do Cefapro.
2. Formação Continuada / Encontros e grupos de Estudos/ Oficinas para socializar estudos ente coordenadores gerais sobre os PCNs.	Ano todo de 2004	78 Professores Coord Gerais das escolas e professores formadores do Cefapro.
3. Encontros para planejamento e Avaliação / PCN	Ano todo de 2004	20 Coord Gerais, corpo docente do Cefapro.
4. Apoio Pedagógico aos grupos de estudo dos municípios de: Alta Floresta, Carlinda, Nova Canaã do Norte, Nova Bandeirantes, Apiacás e Paranaíta	Ano todo de 2004	50 Professores da rede pública e professores formadores do Cefapro; 07 Coordenadores Gerais e 38 Coordenadores de grupo.
5. Semana mundial da água doce –palestras em Feira de iniciativas sustentáveis da Amazônia Mato-grossense	Julho de 2004	1.500 Professores e comunidade regional, estadual e nacional.
6. Implantação do Programa Formação Continuada: sala do professor	Ano todo de 2004	931 Professores e coordenadores da rede pública e professores formadores do Cefapro.
7. Formação Continuada “Redação Oficial” para Técnicos administrativos / Egressos do Projeto Arara Azul	Ano todo de 2004	Professores do quadro do Cefapro em Língua Portuguesa.
8. Escola Ciclada e Escola Jovem a ser discutido	1º semestre 2004	16 professores Equipes Cefapro/ Seduc.
9.Semana do Meio Ambiente	2º semestre	professores, alunos, comunidade.
Total de Participantes		2.680

CEFAPRO- BARRA DO GARÇAS	PERÍODO 2004	Nº de PARTICIPANTES
1. PCN em ação / subsídios teórico-práticos para novas ações pedagógicas das unidades escolares / encontros mensais de 16 horas	1º semestre	Professores do Cefapro
2-Formação Continuada dos Professores dos Ciclos: 03 Turmas	Fevereiro/ dezembro	80 professores da rede
3-Formação de Coordenadores	Ano todo	25 Coord. das redes públicas e

de Barra do Garças e Pontal do Araguaia		Professores formadores do Cefapro.
4-Formação Continuada dos Coordenadores do Pólo/ Sala do Professor	2º semestre	20 Professores da rede pública e prof. do Cefapro
5-Projeto de Pesquisa Abandono Escolar dos alunos do Noturno educação Básica da Rede Pública Estadual de Barra do Garças	Setembro a março/2005	Pesquisa na Escola (221), visitas (130), entrevista com alunos (90) e transcrição e mapeamento das entrevistas (43).
6-Participação na Formação Continuada das Escolas Estaduais e Barra do Garças e do Pólo.	Ano todo	400 participantes entre Coordenadores e Professores da rede pública e professores formadores do Cefapro.
7-Formação Interna dos Professores do CEFAPRO	Ano todo	8 professores formadores do Cefapro.
8-Participação em seminários, congressos, feiras,	Ano todo	8 professores formadores do Cefapro.
Total de Participantes		1025

CEFAPRO -CÁCERES	PERÍODO 2004	Nº de PARTICIPANTES
1.Proformação – aulas presenciais em V.Bela da Santíssima Trindade	Janeiro-de 20 a 30	32 participantes entre professores da rede pública e Professores do quadro Cefapro
2. Apoio Pedagógico-planejamento Escola 14 de Fevereiro Pontes e Lacerda	04 a 06 de fevereiro	04 Professores do Cefapro e 20 docentes da Unidade Escolar.
3. Avaliação e planejamento das ações do Cefapro /2003	07 a 10 de fevereiro	06participantes entre Direção, Coordenadores e professores
4. Preparação para o Encontro PCN – Meio ambiente / Proformação e Profa (Início do 2º módulo)	11 a 12 de Fevereiro	72 participantes entre professores da rede pública e Corpo Docente do Cefapro
5. Apoio Pedagógico à Escola Estadual Demétrio Costa Pereira/Planejamento e Currículo.	Janeiro a outubro	34 participantes entre professores da rede pública e Professores do Cefapro
6. Apoio Pedagógico através de palestras nos municípios de: Cáceres-Avaliação ; Alfabetização ; Educação Ambiental; A criança com necessidades educativas especiais e à escola.Jauru= Planejamento e instrumentos pedagógicos. Campos de Júlio –Escola Ciclada:	Janeiro a outubro	505 Professores da rede pública e professores formadores do Cefapro

planejamento, projetos e avaliação; Vila Bela=Escola Ciclada: planejamento, avaliação, dinâmicas motivacionais. Comodoro-Escola Ciclada e o princípio interdisciplinar – habilidades e avaliação – complexos temáticos.		
Total de Participantes		653

CEFAPRO - CONFRESA	PERÍODO 2004	PARTICIPANTES
1. Capacitação de Tutores do Proformação I	2004	6 tutores e os Professores do Cefapro
2. Atendimento à fase presencial do Proformação/ Assessoria Pedagógica	2004	Professores do Cefapro
3. Encontro Pedagógico com os professores do município/Assessoria técnico-pedagógica	2004	588 Professores da rede pública e do Cefapro
4. Encontros quinzenais com tutores do Proformação	2004	1.130 Professores da rede pública e Cefapro.
5. Capacitação de Professores do EJA	2004	456 Professores da rede pública e Cefapro.
6. Formação Continuada aos docentes que atuam na Escola Ciclada	2004	588 Professores da rede pública e do Cefapro.
7. Qualificação dos professores 1ª a 4ª série multiseriada (Zona Rural). Encontros mensais regionalizados	2004	300 Professores da rede pública e formadores do Cefapro
8. Qualificação de docentes 5ª a 8ª, por área temática	2004	215 Professores da rede pública e formadores do Cefapro
9. Capacitação dos docentes /formação Continuada PCN	2004	743 Professores da rede pública e formadores do Cefapro
Total de Participantes		4.026

CEFAPRO - CUIABÁ	PERÍODO 2004	PARTICIPANTES
1. encontros mensais com os coordenadores pedagógicos do projeto Sala de Professor	Todo o ano de 2004	30 Coordenadores pedagógicos
2. Seminários – temas relacionados às diversas áreas	Todo o ano de 2004	42 Professores educação básica.

do conhecimento.		
3. Formação Continuada nas diferentes áreas do conhecimento / Cursos 40 horas para professores das unidades escolares e corpo Docente do Cefapro.	Todo o ano de 2004	320 Professores da educação básica
4. Elaboração de um jornal informativo	2º semestre	09 Professores do Cefapro.
5. Capacitação projeto sala de professor	Todo o ano de 2004	360 professores da educação básica.
Total de Participantes		761

CEFAPRO- DIAMANTINO	PERÍODO 2004	PARTICIPANTES
1. Desenvolvimento de ações voltadas à Formação Continuada dos Professores do I, II e III Ciclos.	Todo 2004	445 Professores da rede pública de ensino e professores do Cefapro.
2. Encontros semanais de 04 horas de duração / formação continuada para os professores do Cefapro	Todo 2004	Professores das escolas estaduais e municipais e do Cefapro.
3. Encontros semanais e mensais de coordenadores pedagógicos.	Todo 2004	220 Professores da rede pública, coordenadores pedagógicos e professores do Cefapro .
4. Encontros com grupo de professores por área de conhecimento.	Todo 2004	Professores formadores do Cefapro e professores das escolas por área de conhecimento.
5. Visitas semanais as escolas / Apoio Pedagógico	Todo 2004	Professores formadores do Cefapro e demais professores das escolas.
6. Abertura de telepostos da TV Escola – Salto para o futuro/ Orientações aos coordenadores	Todo 2004	140 professores da rede pública e do Cefapro
Total de Participantes		805

CEFAPRO- JUARA	PERÍODO 2004	PARTICIPANTES
1. Salto para o futuro / TV Escola	Todo 2004	250 Professores da rede pública e formadores do Cefapro.
2. PCN / Continuidade / reuniões com coordenadores e grupo de alfabetização	Todo 2004	50 Professores da rede pública e formadores do Cefapro.
3. Projeto Arara Azul - Novas turmas e complementação de 02 disciplinas para o grupo de apoio administrativo	Todo 2004	Professores do Cefapro.
		06 Professores do Cefapro.

4. Escola Ciclada / Estudo da proposta	Todo 2004	
5. Apoio Pedagógico às Unidades Escolares dos Municípios de Juara, Tabaporã, Novo Horizonte e Porto dos Gaúchos	Todo 2004	75 Professores da rede pública e formadores do Cefapro.
6. Continuidade do Programa Gestar e formação continuada professores e coordenadores	Todo 2004	250 Professores da rede pública e formadores do Cefapro.
Total de Participantes		631

CEFAPRO- MATUPÁ	PERÍODO 2004	PARTICIPANTES
1. Encontros semanais /quinzenais em mensais com: tutores e professores do ensino fundamental / séries iniciais e classes de alfabetização tutores/Proformação	2004	73 Professores da rede pública e formadores do Cefapro
2. Encontros semanais de 04 horas de duração / formação continuada para os professores do Cefapro	2004	10 Professores do Cefapro
3. Encontros semanais e mensais com coordenadores de grupo e professores alfabetizadores / Profa	2004	Professores Alfabetizadores do Cefapro
4. Encontros quinzenais e mensais com coordenadores de grupo e professores / Parâmetros em Ação –meio ambiente – Ética e cidadania	2004	04 Professores formadores do Cefapro
5. Visitas semanais às escolas / Apoio Pedagógico	2004	06 Professores formadores do Cefapro
6. Abertura de telepostos da TV Escola – Salto para o futuro/ Orientações aos coordenadores	2004	140 Equipe de professores do Cefapro.
7. Encontros quinzenais e mensais com duração de 04 horas para os técnicos Administrativos da rede estadual de educação em Redação Oficial	2004	60 Professores de Língua Portuguesa da rede pública e formadores do Cefapro.
8. Encontros quinzenais de 04 horas com os profissionais de Apoio Administrativo / formação continuada em Relações Humanas e	2004	90 participantes entre professores da rede pública e formadores do Cefapro.

Segurança do trabalho		
9. 1ª, 2ª e 3ª Etapa do Projeto “Combate ao tabagismo na Escola”	2004	300 participantes entre professores da rede pública e formadores do Cefapro.
Total de Participantes		683

CEFAPRO-RONDONÓPOLIS	PERÍODO 2004	PARTICIPANTES
1. Visitas Periódicas às Unidades escolares / projeto Gestar	Todo o ano de 2004	10 Professores do Cefapro
2. Curso de 20 Horas para professores e Coordenadores Em Educação Física Adaptada.	1º semestre de 2004	01 Professora de Educação Física do Cefapro
3. Curso de Capacitação com duração de 40 horas para Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares	1º semestre de 2004	SEDUC / Professores do Cefapro
4. Encontros Mensais do projeto Parâmetros em Ação com grupos de estudo e Coordenadores Gerais	Todo o ano de 2004	607 Professores da rede pública.
5. Encontros semanais com professores da rede estadual / Parâmetros em ação	1º Semestre de 2004	304 Professores da rede pública.
6. Encontros mensais com coordenadores e professores dos municípios pólo / PCN meio ambiente	2º Semestre de 2004	37 Professores da rede pública e formadores do Cefapro.
7. Especialização, mestrado e /ou doutorado	Todo o ano de 2004	01 docente do quadro permanente do Cefapro, afastados para qualificação.
8. Formação Continuada / Eventos locais/ estaduais, nacionais, internacionais/ Curso de Educação a Distância, estudos, Seminários, tele-conferências	Todo o ano de 2004	10 docentes do Cefapro
9. Cursos do Projeto Arara Azul	Todo o ano de 2004	Professores do quadro temporário, quadro permanente do Cefapro, professores da rede/ aulas excedentes e instrutores.
10. Formação de professores em exercício / Proformação / Ensino a Distância com períodos presencias	Ano letivo 2003 e 2004	Corpo docente e demais membros do Cefapro.
Total de Participantes		970
CEFAPRO- SÃO FÉLIX DO	PERÍODO	PARTICIPANTES

ARAGUAIA	2004	
1. Salto para o futuro / Orientações Pedagógicas aos professores e coordenadores. Telepostos de: São Félix do Araguaia, Distritos de Nova Suiá, Pontinópolis e Vila São Sebastião	Todo o ano de 2004	109 Professores formadores do CEFAPRO e alunos professores da Rede Estadual
2. Projeto recomeço / atendimento e Assessoria Pedagógica ao município de Canabrava do Norte.	Todo o ano de 2004	20 participantes SEDUC/Equipe de professores do CEFAPRO E MEC
3. Atendimento às escolas da Rede Pública / Formação continuada com os professores do ensino médio – PCNS em ação	Todo o ano de 2004	118 Equipe Ensino Médio/SEDUC e professores do CEFAPRO
4. Apoio pedagógico / escola ciclada aos municípios de: São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista Canabrava, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Santa Terezinha e São José do Xingu.	Todo o ano de 2004	60 Equipe do Ensino Fundamental/SEDUC e professores do CEFAPRO
5. Formação Continuada – todos os segmentos / PCNS EM AÇÃO: São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista Canabrava, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Santa Terezinha e São José do Xingu, Bom Jesus do Araguaia / Serra Nova Dourada / Novo Santo Antonio	Todo o ano de 2004	118 SEDUC / CEFAPRO – Coordenação Estadual
6. Proformação/apoio pedagógico e encontros com coordenadores, professores dos municípios de: São Felix do Araguaia / Bom Jesus do Araguaia / Alto Boa Vista/ Santa Terezinha	Todo o ano de 2004	54 CNP/EEG/CEFAPRO
7. Elaboração dos Relatórios do Projeto Arara Azul e Conclusão do Acompanhamento e visitas aos cursistas que necessitam ser reavaliados	1º Semestre de 2004	10 Assessoria Pedagógica/Equipe Central SEDUC e Coordenadora do Projeto Arara Azul no CEFAPRO
8. Apoio pedagógico as Unidades Escolares / Planejamento/Projetos dos municípios de: São Félix do Araguaia, Alto Boa Vista	Todo o ano de 2004	188 Professores da rede pública e formadores do CEFAPRO

Canabrava, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Santa Terezinha e São José do Xingu, Bom Jesus do Araguaia / Serra Nova Dourada / Novo Santo Antonio		
09. Capacitação dos professores formadores do Cefapro e das escolas	1º semestre de 2004	188 professores da rede pública e formadores do formadores
10. Curso a distância “Atos administrativos” atendimento aos ex cursistas do projeto Arara Azul – técnicos adm. Educ.de: São Felix do Araguaia, Alto Boa Vista, Canabrava, Porto Alegre do Norte, Vila Rica, Santa Terezinha e São José do Xingu, Bom Jesus do Araguaia / Serra Nova Dourada / Novo Santo Antonio	Todo o ano de 2004	59 Professores de Língua Portuguesa.
Total de Participantes		924

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)