

**Uma investigação do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de
Formação e Atualização dos Profissionais de Cuiabá-MT**
**An investigation of the process of continuous development offered through the Training
and Updating Center of Professionals in Cuiabá-MT**
**Una investigación del proceso de formación continuada ofrecido por el Centro de
Formación y Actualización de los Profesionales de Cuiabá-MT**

Recebido: 22/01/2019 | Revisado: 30/01/2019 | Aceito: 08/02/2019 | Publicado: 23/03/2019

Maria Aparecida dos Reis

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9532-0706>

Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato
Grosso, Brasil

E-mail: mariareismt@hotmail.com

Eliza Adriana Sheuer Nantes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3260-7264>

Universidade Norte do Paraná, Brasil

E-mail: elizanantes@gmail.com

Cilene Maria Lima Antunes Maciel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4606-802X>

Instituto Federal de Educação de Mato Grosso, Brasil

E-mail: cilenemlmaciel@gmail.com

Resumo

O presente texto faz parte de uma pesquisa que objetivou analisar a pertinência do processo de criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso (MT). Partimos dos pressupostos do Método Descritivo, uma vez que iremos observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos, no que tange à contribuição dos CEFAPROs para formação dos profissionais da educação do estado de MT, e, conseqüentemente, o processo aprendizagem. A pesquisa foi construída em uma abordagem qualitativa, baseada nas experiências empíricas dos sujeitos quanto às formações continuadas ofertadas pelo CEFAPRO. Os instrumentos de análise foram a entrevista e os documentos oficiais da

SEDUC. Os resultados indicam que: todos os sujeitos pesquisados já participaram de formação continuada ofertada pelo CEFAPRO; a formação recebida contribuiu e continua contribuindo com a prática pedagógica. Outro dado evidenciado é que, nesse modelo de Formação Continuada, o estado de MT é pioneiro. Assim, ao fazer a triangulação dos dados com o resultado da pesquisa, o relatório do CEFAPRO e os documentos oficiais, percebemos que, apesar dos problemas descritos pelos pesquisados, o CEFAPRO-MT está cumprindo com a sua função: gerir a formação continuada e contribuir com a melhoria da prática pedagógica, na perspectiva da aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Docente. Formação continuada. CEFAPRO.

Abstract

The present text is part of a research that aimed to analyze the importance of the process of establishment of the Center of Training and Updating Center of Professionals from Basic Education Professionals (CEFAPRO), in the city of Cuiabá, state of Mato Grosso (MT), The starting point will be the assumptions of the Describing Method, since we will observe, record, analyze, describe and link facts, regarding the contribution of Cefapros to the training of education professionals in the state of MT, and, therefore, the learning process. The research was built on a qualitative approach, based on the empirical experiences of the subjects regarding the continuous training offered by Cefapro. The instruments of analysis were the interview and official documents from the Secretariat of Education-Seduc. The results indicate that: all the subjects surveyed have already participated in continuous training offered by Cefapro; the training received contributed and continues to contribute to the pedagogical practice. Another evidence is that, in this model of Continuing Education, Mato Grosso state is a pioneer. Thus, in triangulating the data with the results of the research, based on Cefapro's reports and Seduc official documents, we realized that, despite the problems described by the respondents, Cefapro-MT is fulfilling its function: to manage continuing education and to contribute with the improvement of the pedagogical practice, from the perspective of student learning.

Keywords: Teacher. Continuing education. Cefapro.

Resumen

El presente texto ace parte de una investigación que objetivó analizar la pertinencia del proceso de creación del Centro de Formación y Actualización de los Profesionales de la

Educación Básica (CEFAPRO), del municipio de Cuiabá, estado de Mato Grosso (MT). En el caso de los profesionales de la educación del estado de MT, y, en consecuencia, el proceso de aprendizaje. Partimos de los presupuestos del Método Descriptivo, una vez que vamos a observar, registrar, analizar, describir y correlacionar hechos, en lo que se refiere a la contribución de los CEFAPROs para la formación de los profesionales de la educación del estado de MT. La investigación fue construida en un abordaje cualitativo, basado en las experiencias empíricas de los sujetos en cuanto a las formaciones continuadas ofrecidas por el CEFAPRO. Los instrumentos de análisis fueron la entrevista y los documentos oficiales de la SEDUC. Los resultados indican que: todos los sujetos investigados ya participaron de formación continuada ofrecida por el CEFAPRO; la formación recibida contribuyó y continúa contribuyendo con la práctica pedagógica. Otro dato evidenciado es que, en ese modelo de Formación Continuada, el estado de MT es pionero. Así, al hacer la triangulación de los datos con el resultado de la investigación, el informe del CEFAPRO y los documentos oficiales, percibimos que, a pesar de los problemas descritos por los investigados, el CEFAPRO-MT está cumpliendo con su función: gestionar la formación continuada y contribuir con la mejora de la práctica pedagógica, en la perspectiva del aprendizaje del alumno.

Palabras clave: Docente; Formação contínua; CEFAPRO.

1. Introdução

Em virtude dos problemas educacionais no Brasil, a formação de professores nos últimos anos tem sido objeto de estudo de alguns pesquisadores, principalmente, em relação à formação continuada. Para Nóvoa (1995), “[...] a formação de professores precisa ser repensada e reestruturada como um todo, abrangendo as dimensões da formação inicial, da indução e da formação contínua” (NÓVOA, 1995, p. 26). Portanto, refletindo sobre a colocação do autor, percebe-se que, apesar de vários estudos sobre o tema, as pesquisas ainda não se esgotaram, considerando a relevância de compreender todas as nuances que perpassam no interior da escola, e cada contexto, historicamente construído ao longo dos tempos.

Considerando essa historicidade, fizemos um recorte temporal, a partir da divisão do estado, em 1977, com uma descrição sistemática dos projetos de formação continuada, no estado, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (doravante CEFAPRO), sob o olhar de Rocha (2010), que descreve três décadas de formação continuada de professores no estado do Mato Grosso (doravante MT). A referida obra enfoca

os principais projetos e o relato das dificuldades enfrentadas pelo estado para organizar seu contexto educacional, em virtude da grande extensão territorial, uma área de 903.357,908 km², para uma população de 2.020.581 habitantes. A perspectiva da pesquisa é de descrever o processo de criação do CEFAPRO, analisar e, conseqüentemente, observar até que ponto os Centros de Formação contribuíram com a formação continuada dos professores de MT e com o processo ensino aprendizagem.

Segundo a autora, desde a separação oficial do estado, a educação pública do estado passa por vários projetos de formação continuada, sem conseguir consolidar um programa de formação que atenda às necessidades de demanda dos docentes. No entanto, a luta de todos aqueles comprometidos com essa educação levou o estado à muita discussão, tendo, como resultado, após 20 anos, um programa de formação continuada sustentado por ações reflexivas e duradouras. Por meio do Decreto nº 2.007/1997, de 29/12/1997, o governo implantou três CEFAPROs, nos municípios de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis, que se firmaram como Unidades Administrativas Descentralizadas, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, vinculada à Superintendência de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação. Desde a criação dos primeiros Centros de Formação, a finalidade é a formação dos profissionais da rede pública de ensino.

A partir daí, os CEFAPROs foram sendo ampliados até totalizarem 15 unidades. Atualmente, são considerados unidades descentralizadas, com autonomias administrativa e financeira, cujas equipes gestoras são compostas de diretor(a), coordenador(a), secretário(a) e professores formadores, conforme a área de conhecimento, responsáveis pela formação continuada de todos os profissionais da educação pública do estado de MT.

Isso posto, o presente artigo objetiva analisar a pertinência do processo de criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso (MT), logo, para iniciarmos este diálogo, na sequência, contextualizaremos o processo educacional matogrossense, com ênfase na historicidade e nas influências político-sociais no campo educacional.

2. O contexto educacional de Mato Grosso na divisão do estado

Em 11 de outubro de 1977, o então Presidente da República, Ernesto Geisel, assinou a Lei Complementar de número 31, autorizando a separação dos estados de MT e Mato Grosso do Sul, que entrou em vigor em 1º de janeiro de 1979. Segundo Correa (1999), a divisão do estado ocorreu “[...] em consequência da política regionalista e discriminatória, adotada pelos

dirigentes de Cuiabá em relação ao sul do estado” (CORREA, 1999, p. 63). Outro fator que favoreceu a separação do estado foi a grande extensão territorial de MT. Segundo Rocha (2010), o estado possuía “[...]1.231.549 Km², o que ocasionava disparidades quanto à população, divisão político-geográfica e econômica dos municípios nas regiões Central Norte (Centro-Norte) e região Sul” (ROCHA, 2010, p. 18).

Dados do Departamento de Geografia e Estatística (1978) mostram que MT, com a sua divisão, fica com a área de 903.357,908 km² e uma população de 2.020.581 habitantes, com a maior concentração na zona rural¹, concentrando-se, para Rocha (2010), o grande fluxo da população na zona rural. Em virtude da extração de minérios, da pecuária e da agricultura, aquecia-se a economia no campo, o que dificultava as políticas educacionais do estado, pois, nessa época, no final da década de 1970 e início da década de 1980, não só em MT, como em todo país, a política de educação no campo² era inexistente. A falta desse profissional fez as escolas funcionarem com turmas numerosas e uma diversidade muito grande, situação com a qual o professor não estava apto a trabalhar. Esse foi um dos fatores que contribuiu para o fracasso escolar, ocasionando: evasão escolar, reprovação e falta de motivação do professor no exercício do magistério.

De acordo com o Processo de Desenvolvimento de MT (1982), no ano de 1978, a educação pública de MT passava por sérios problemas. A população não escolarizável era de 152.847 e a escolarizável de 228.405, ou seja, 66% dos estudantes não estavam na escola, na idade certa. Além disso, a oferta de educação era precária, conforme a pesquisa de Rocha (2010). O professor exercia várias funções, uma vez que, no meio rural, nesse período da educação brasileira, não havia outro profissional para exercer atividades escolares que não fosse o docente³. Esse contexto culminava em reprovação e evasão escolar.

Diante desse quadro, sem uma formação específica para a docência, o professor, na visão da sociedade, era o culpado pelos problemas da educação pública. A maior parte deles era leiga, às vezes, lecionava para a mesma série de sua formação. Como a formação específica para docência ainda não era possível ser exigida em MT, “[...] não era raro encontrar engenheiro lecionando Matemática, advogado lecionando Didática” (ROCHA,

¹ Com essa divisão, o funcionário público que estivesse exercendo suas funções no sul do estado ficaria sendo de Mato Grosso do Sul, e os das demais regiões, de Mato Grosso.

² A educação do campo, modalidade da **educação** que ocorre em espaços denominados rurais, só foi normatizada em 2010, pelo Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010.

³Atualmente, a carreira dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato grosso é composta por três cargos, em todas as Unidades Escolares: Professor, Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que se desdobra em 3 funções: Nutrição Escolar (merendeira), Manutenção e Infraestrutura (limpeza) e Vigia (guarda) (Lei Complementar nº 50/98).

2010, p. 30). Portanto, eram necessárias políticas públicas emergenciais para atender à demanda de formação dos professores.

No entanto, a estrutura do estado ainda era bem precária: em virtude da recente divisão, agravavam-se os problemas educacionais no estado, pois ainda não havia uma política de formação sistematizada. Para tanto, é necessária uma estrutura consolidada, conforme pontua Saviani (2010): “A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo, em consequência, estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função” (SAVIANI, 2010, p. 150). Considerando a colocação de Saviani, pode-se afirmar que o desafio era enorme, posto que, no início de governo, há certa morosidade para sistematizar e estruturar a “máquina pública”, pois as políticas públicas ainda não estavam bem definidas.

Em MT, como em quase todo o Brasil, os cursos de magistério não conseguiam elevar os índices da educação, em virtude de uma proposta curricular precária. Assim, o estado lançou um projeto, no qual elaborou um material de alfabetização para trabalhar com as primeiras séries e, também, diminuir a distorção de idade e série⁴. O projeto tinha o nome de “Novas Metodologias”. Os conteúdos do material valorizavam a cultura de MT e, para adotá-lo, os professores passavam por treinamentos. Tal fato marca as primeiras ações de formação continuada no estado.

Conforme Cardoso (2009), “[...] os professores receberam treinamento intensivo dos métodos e processos de alfabetização que seriam aplicados, como também da matemática”. (CARDOSO, 2009, p. 77, apud Rocha, 2010). De acordo com a autora, os encontros ocorriam na capital do estado, Cuiabá, promovidos pela Secretaria de Estado de Educação. Em virtude de esses encontros serem na capital, dificultava-se a participação dos docentes das outras regiões.

O primeiro, no ano de desmembramento do estado, em 1977, possuía carga horária de 60 horas de estudos sobre alfabetização, conceitos de avaliação e material didático. O segundo, em 1978, apresentava temas relacionados aos processos psicológicos, dificuldades de aprendizagem e projetos sobre as novas metodologias. O terceiro encontro, em 1979, foi mais complexo, apesar de ter apenas 24 horas, e contou com palestras de coordenadores, supervisores, socialização de experiências com a cartilha, e relatos sobre o projeto “Novas Metodologias”, ainda em andamento.

⁴As principais causas da distorção idade/série nessa época, em MT, foram a reprovação e o abandono escolar. Como pode-se observar, desde a década de 1970, o país tenta solucionar o problema de distorção nas escolas públicas. Contudo, o problema ainda não foi solucionado totalmente.

O terceiro encontro, segundo Cardoso (2009), teve a participação de 11 municípios: Barra do Garças, Poxoréu, Alto Araguaí, Rosário Oeste, Poconé, Cuiabá, Santo Antônio Alto Paraguai, Rondonópolis, Guiratinga e Cáceres. Todavia, apesar do esforço coletivo dos professores, os índices educacionais continuavam catastróficos. De acordo com Rocha (2010), o estado não conseguia atender a demanda estudantil, a oferta nas escolas era menor do que a procura, 80.103 crianças estavam fora da escola, e, das crianças ingressantes na escola, a evasão totalizava um percentual de 20,3% e a reprovação, 26,5%.

Diante desses números, percebe-se que quase 50% dos alunos matriculados não concluíram a escolarização. Portanto, seria necessário mudar esse panorama educacional: eram necessárias estratégias para garantir o binômio ensino aprendizagem. Nesta perspectiva, grupos de estudos formavam-se no interior das escolas, a fim de refletir sobre uma nova forma de ensinar. Para esses grupos, o pilar para sustentar o processo ensino aprendizagem foi investir em formação, e, nessa mesma linha de raciocínio, Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores.” (NÓVOA, 1991, p. 30). É com esse quadro que MT encerra a década de 1970. Há, entretanto, ideias de transformação no tocante à formação continuada.

Assim, uma nova identidade docente surge em todo país: em MT, novos paradigmas são construídos no interior da escola, surge a possibilidade de repensar a proposta pedagógica, o currículo, o perfil do professor, enfim, reconstruir a educação como um todo, na perspectiva de uma sociedade menos excludente. É necessária uma educação sistematizada, na qual os conteúdos ensinados tenham significado para o aluno, possível, somente, quando o ensino estiver contextualizado com as vivências do educando, criando situações concretas de aprendizagem.

Sob a luz do pensamento educacional de Freire (1980), uma concepção de “educação libertadora” surge no contexto, a qual vê o homem em sua totalidade, como sujeito histórico, contrapondo-se com a “educação bancária⁵”. Na concepção de Freire, professores e alunos são os protagonistas no processo ensino aprendizagem. A educação caminha para uma práxis dialética.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se, ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o

⁵ A concepção de “educação bancária” dá-se na perspectiva de que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber os depósitos, guardá-los e arquivá-los. O “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.

transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens, o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Fundamentada na concepção de Freire (1980), a educação de MT vai se constituindo, tendo como foco principal a formação continuada de professores. Nessa perspectiva, torna-se muito relevante compreender os “saberes” dos professores. Um saber que, para Tardif (2014), não flutua no espaço: é um saber deles, que vai se construindo ao longo de sua história, de suas experiências e de sua identidade, transformando-se em um saber plural: “[...] saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 54).

Essa pluralidade de saber faz que seja também social, a saber, em primeiro lugar, porque é partilhado por todo um grupo, e não individual, ou seja, o saber do professor está vinculado à coletividade; há um sistema que legitima e orienta a sua utilização, por mais sábio que seja o professor, nunca irá definir sozinho como esse saber será utilizado; “[...] nos ofícios e profissões, não existem conhecimentos sem reconhecimento social” (TARDIF, 2014, p. 13); em terceiro lugar, porque seus próprios objetos são objetos sociais, são os sujeitos, no momento em que está ensinando, o professor age com seres humanos inseridos historicamente na sociedade; mostra a historicidade das disciplinas, dos programas escolares, das ideias e das práticas pedagógicas; em quinto lugar,

Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases da carreira, ao longo de sua vida profissional, onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2014, p. 14, grifos do autor).

Todos esses saberes ainda não estão concretizados na totalidade no corpo docente do estado de MT. Assim, são necessárias medidas, no tocante à formação continuada, principalmente, nas escolas da zona rural, onde a maioria dos professores é leiga. No entanto, excluí-los do processo não seria a solução. Até porque o número de professores não supre a necessidade do estado, pois os atuantes na região sul deste passaram a fazer parte do estado de MT do Sul. Dessa forma, o governo de MT teria de investir na formação dos docentes que ficaram no estado. Nesse sentido, surgem as primeiras sistematizações de formação continuada no estado de MT, com alguns projetos e programas relevantes para a formação desses sujeitos, verificando até que ponto essas formações contribuíram para as práticas escolares.

3. Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)

Com um Plano Estadual de Educação sistematizado, com metas e estratégias definidas, o estado conquista mais credibilidade no tocante os projetos educacionais. Então, em 1987, MT é convidado pelo MEC para sediar o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)⁶, que tem início em 1989. A proposta seria de novos referenciais para trabalhar no currículo do Magistério. Segundo a autora, o encontro de 1988, para discutir o projeto, foi a base sólida para os avanços na formação continuada dos professores, “até então, ausente nas políticas e propostas de formação para o magistério estadual de MT” (ROCHA, 2010, p. 40).

Conforme Strentzk (2011), esses Centros tinham como objetivo reformular o currículo do magistério, considerando o resultado das reflexões no Encontro Estadual do Magistério. Esses momentos de reflexão entre os professores foram muito importantes para definirem as estratégias necessárias aos problemas vivenciados no interior da escola. Problemas que, para Alarcão (2001), além da reflexão crítica e dialógica exigem também: “[...] cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada, e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada.” (ALARCÃO, 2001, p. 24).

Foi sob a luz dos olhares multidimensionais que o estado de MT vai estruturando a sua educação, nascendo, assim, o CEFAM, desenvolvido nas seguintes escolas:

Em Cuiabá, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus André Avelino Ribeiro; Barra do Bugres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Júlio Müller e, em 1990, em Rondonópolis, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus; em Várzea Grande, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Licínio Monteiro; em Sinop, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Nilza de Oliveira Pipino e, em Cáceres, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Onze de Março (ROCHA, 1996, p. 77).

⁶ De acordo com Rocha, o projeto retorna em 1988, mas com ressalvas: “o Governo Federal assumiria apenas dois CEFAMs, cabendo ao estado a responsabilidade dos demais, o que ficou acordado entre as partes” (ROCHA, 2010, p. 37). O Governo Federal assumiu dois CEFAMs e o governo do estado, seis.

Vale ressaltar que a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Sagrado Coração de Jesus, em Rondonópolis, foi designada pela SEDUC sede oficial do projeto, em virtude do destaque dos trabalhos realizados. O projeto contou, também, com a contribuição da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* de Rondonópolis, e o apoio do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público (SINTEP/MT). A parceria com a UFMT foi de extrema importância, pois o acordo firmado proporcionou o curso de Complementação Pedagógica para os professores bacharéis que atuavam na educação pública sem habilitação.

A partir desse encontro, a formação de professores foi se constituindo com o propósito fundamental de inovar o currículo e discutir os conteúdos à luz de metodologias assentadas no Construtivismo, teoria que se expandia por todo o Brasil. Nessa perspectiva, Moacir Gadotti (1988) alerta para o cuidado de não se prender na teoria ou nos conteúdos. Para o autor, o importante é a forma como se aprende. Na mesma linha de raciocínio, Freire (1980) afirma que o professor assume o papel de mediador do conhecimento e, como tal, é necessário criar situações de aprendizagem que levem o aluno a problematizar os conteúdos, refletir sobre eles, propiciando, assim, uma aprendizagem significativa.

Nesse sentido, a aprendizagem não podia se limitar “dentro” da sala de aula, teria de capacitar todas as pessoas envolvidas no processo ensino aprendizagem. Segundo Rocha (2010), as iniciativas de formação já não eram mais apenas aos professores: o estado do Mato Grosso já se preocupava com todos os profissionais da Educação Básica. O projeto visava à capacitação de recursos humanos para atuarem nas escolas, incluindo diretores, supervisores e agentes administrativos⁷.

Os estudos dos professores viabilizavam uma formação de profissionais críticos e reflexivos, cientes da dimensão política de sua profissão e da necessidade de articular com a categoria as suas reivindicações. Para Alarcão, essa reflexão “baseia-se na vontade, no pensamento, na atitude de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça” (ALARCÃO, 1996, p. 175). Desse modo, o processo de reflexão já se instalava no pensamento das pessoas envolvidas, pois, dentre todas as reivindicações, a principal era a sua formação. Nesse momento, a formação inicial era primordial, diante do grande número de professores leigos atuantes no estado.

⁷ Após a publicação da Lei Complementar 50/1998, em outubro de 1998, os cargos de Supervisores e Agentes Administrativos foram extintos: os Agentes Administrativos foram enquadrados como Técnicos Administrativos Educacionais e o cargo de Supervisor não existe na atual Lei de Carreira dos Profissionais da Educação.

No entanto, a falta de informação para a adoção de novas teorias gerou um clima de insegurança por parte dos professores, o que contribuiu para a continuação do currículo tradicional, enxertando ideias construtivistas. A defasagem da verba aplicada, a demissão da Secretária de Estado de Educação, responsável por propostas de valorização do Magistério contribuíram para as propostas do CEFAM avançarem conforme deveriam, pontua Rocha (2010).

Nesse contexto de incertezas e dificuldades financeiras, por parte da SEC, e carência de material pedagógico e acervos bibliográficos, para Cuiabá, era inviável dar continuidade ao projeto. Dessa forma, mesmo com muitas limitações, os CEFAMs de Cáceres, Rondonópolis e Barra do Bugre deram continuidade às suas atividades. A Escola Sagrado Coração de Jesus, no município de Rondonópolis, em parceria com a UFMT, Secretaria Municipal e Sindicato, conseguiu que o projeto se afirmasse em um processo de construção e reconstrução do magistério, com algumas atividades descritas por Rocha (2010):

- ✓ **Projeto Assessoria Técnico-Pedagógica nas Áreas Metodológicas:** tinha como objetivo proporcionar atualização e melhoria da prática docente. O projeto consistia em um minicurso na área metodológica de Ciências e Matemática.
- ✓ **Projeto Horas-Atividade:** projeto instituído pela gestão democrática, em 1987, concedendo 50% da jornada de trabalho para estudos pedagógicos aos professores do Ensino Fundamental. Isso contribuiu muito para o andamento dos projetos e de sua extensão à comunidade.
- ✓ **Projeto da dinamização da Biblioteca:** tal projeto resultou em uma remessa de livros de formação, enviada pelo MEC, iniciando a atualização do acervo. A participação da Associação de Pais e Mestres (APM) foi muito importante nesse processo, uma vez que a Associação contribuía com verba própria destinada à aquisição de livros para a escola.
- ✓ **Planejamento Global Escolar Participativo (PGE):** o currículo da escola é reestruturado em uma forma coletiva e participativa de ação. A partir dessa atividade, percebe-se a discrepância entre metodologias e grade curricular. Em 1990, havia seis escolas de Magistério em Rondonópolis, cada uma com uma grade diferente.

Diante desse quadro, não se pode negar a importância do trabalho desenvolvido nessa Unidade Escolar para que o CEFAM se fortalecesse: “Dos estudos na escola Sagrado Coração de Jesus, surgiu a necessidade de levar a efeito um encontro estadual para observar como os outros cursos no estado estavam discutindo a reestruturação curricular” (ROCHA, 2010, p. 54). Cabe observar a clareza política de um grupo de professores que acreditava na ideologia de transformar a educação do estado de MT. Essa transformação só acontece quando os docentes têm a sensibilidade de refletir sobre a sua prática pedagógica. Conforme ilustra Nóvoa, “Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos” (NÓVOA, 2007, p.16). Essa reflexão foi possível em virtude da parceria entre os seis CEFAMs do estado, a Delegacia de Educação do estado de MT, SEC/MT e a UFMT, que, em uma parceria coletiva, buscava alternativas para melhorar a educação pública do estado. A UFMT, ampliando a oferta de cursos de licenciatura para os professores leigos que atuavam na educação pública, o CEFAPRO, gerindo a formação continuada e os professores, empenhando-se em sua autoformação.

No entanto, percebe-se a evolução dos CEFAM: no início da década de 1990, precisamente, em 1992, o CEFAM lidera discussões sobre mudanças significativas no currículo do magistério, na perspectiva de afastar gradativamente a prática pedagógica tecnicista e tradicional⁸. A proposta curricular apontava para uma prática docente dialética, partindo da reflexão sobre porque, como e a serviço de quem se tornava assim (ROCHA, 2010).

Segundo a autora, em 1995, MT estrutura sua Política Educacional, marcando o início de uma nova gestão na Secretaria de Estado de Educação, orientada pelo Plano Decenal de Educação. Dentre as ações, o fortalecimento da formação de professores tornava-se evidente no contexto educacional e previa: investimentos para habilitação dos professores leigos do Ensino Fundamental; parceria com o Governo Federal; consideração das especificidades regionais; formação dos gestores e dos vigias, merendeiras, serventes e secretárias de escola, considerando a importância destes no espaço escolar.

Outro projeto de grande relevância para a educação matogrossense foi o Núcleo de Educação aberta e a Distância da UFMT (NEAD), cujo projeto-piloto foi em Colider. MT destaca-se no cenário nacional como o primeiro estado a investir na formação de professores em nível superior na modalidade EAD. Nesse projeto piloto, foram matriculados trezentos

⁸ Para Tardif (2014), na concepção tradicional, o saber é produzido fora da prática, é contrário à realidade, os professores são vistos como aplicadores do conhecimento.

professores, formando, em 1999, 280 docentes. Os vinte professores restantes formaram-se posteriormente em outra turma. O Programa ganhou grandes proporções no contexto educacional, como descreve Rocha:

No plano de extensão do NEAD, o programa matriculou no ano de 2000, cerca de 3.000 professores no curso de Formação para professores para as séries iniciais, em diversos polos no estado, em parceria com SEDUC/MT, UNEMAT/UFMT e municípios. Jamais, no ensino presencial, seria atingida tal estimativa de profissionais em exercícios cursando o ensino superior (ROCHA, 2010, p. 67).

Em virtude dos cursos ofertados pelo NEAD, houve um progresso da formação inicial dos docentes do estado de MT. Diante desse contexto, já podemos inferir que, de 1995 a 2000, a formação inicial dos docentes de MT teve um avanço bastante significativo, um salto de professores habilitados nas escolas públicas. De acordo com o Censo de 1995, nas escolas públicas do estado de MT, 35% possuíam Licenciatura; 48%, escolaridade com nível de Ensino Médio; 14%, Ensino Fundamental, e 3% não possuíam habilitação específica para a docência, tinham graduação em outras áreas, que não eram da educação. Esses dados apontam que medidas emergenciais deveriam ser tomadas, na perspectiva de formar docentes de acordo com sua atuação.

No Censo de 2000, continuavam os mesmos dados após o pleno funcionamento dos CEFAPROs e as parcerias com as duas universidades públicas, UFMT e UNEMAT, fator que Rocha (2010) pontua na contribuição de habilitar os professores da rede pública de ensino. Podemos aferir que as ações de intervenções, tais como, as parcerias com as duas universidades já descritas deram resultados positivos, pois proporcionaram aos professores uma nova concepção de saber docente, que, para Tardif (2014), “[...] os saberes profissionais dos professores não são só personalizados, eles também são situados, isto é, conforme dizíamos anteriormente, construídos em função de uma situação de trabalho particular, [...]” (TARDIF. 2014.p.267). Nesse sentido, as formações precisam ser um processo contínuo, considerando sempre o contexto histórico e social que perpassa o processo ensino aprendizagem. Por isso, aferimos a relevância das universidades parceiras, visto que estas e a SEDUC dialogam, sempre, a política educacional do estado, o Ciclo de Formação Humana. Conforme análise dos dados apresentados, observa-se o quanto a EAD contribuiu na formação de professores, porque, após a implantação do Programa, MT aumenta de 35% para 46% os professores habilitados atuando na Educação Básica, conforme o Censo de 2000.

Outros projetos destacaram-se na década de 1990, como o projeto INAJÁ, caracterizado como um currículo flexível adequado à realidade específica da região. Há o “Projeto Homem Natureza”, pautado em atividades e pesquisas interdisciplinares que possibilitavam uma aprendizagem significativa por parte do discente, pois a pesquisa era desenvolvida segundo o interesse do aluno. Na falta de continuidade dos projetos anteriores, a Educação de MT cria outro projeto bastante relevante, o “Geração”, financiado pelo PRODEAGRO/Banco Mundial, responsável por habilitar professores da zona rural de 49 municípios, beneficiando mais de trinta mil alunos. O objetivo principal do projeto era a interculturalidade, de modo ao professor desenvolver formas de conhecimento partindo do seu contexto social.

Posteriormente, veio o Projeto Crescer, outra modalidade EAD, conveniado diretamente aos municípios e Instituto Niterói. A seguir, o Projeto Tucum, destinado a uma clientela muito especial, os professores indígenas em exercício. Pode-se afirmar que, a partir desse projeto, a parceria da SEDUC e UNEMAT, no sentido de formar docentes indígenas, intensificou-se bastante, culminando, em 2007, no primeiro concurso específico para esse público-alvo, efetivando 69 professores de várias etnias indígenas.

Em um contexto de grandes mudanças e avanços, houve o marco da Educação Brasileira, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases, a LDB nº 9.394/96, lei federal que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Diante da necessidade de atender essas diretrizes, o MEC publicou, em 1997, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), a fim de orientar os professores, “direcionar” a sua prática pedagógica. Contudo, esses parâmetros não possuem caráter de obrigatoriedade: são, sobretudo, um pilar para compreender os objetivos, os conteúdos e a didática da Educação Básica.

Diante de tantas discussões e pesquisas sobre a formação continuada dos professores, o estado de MT articulou uma política de fortalecimento em relação à formação de professores. Nesse sentido, não cabia mais discutir projetos de formação, senão que programas sustentados por ações reflexivas e duradouras. Dessa maneira, por meio do Decreto nº 2.007/1997, de 29/12/1997, o governo do estado implanta três CEFAPROs, nos municípios de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis, e uma Unidade Administrativa Descentralizada, a partir de 2005, mantida pela Secretaria de Estado de Educação, vinculada à Superintendência de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação. Desde a criação dos primeiros Centros de Formação, o seu objetivo é a formação pedagógica dos profissionais da rede pública de ensino.

Após o funcionamento dos três CEFAPROs, o processo de formação continuada do estado se sustentava de acordo com as necessidades de formação da escola. Nesse sentido, seriam necessários novos Centros de Formação, pois não se conseguia atender às demandas de formação do estado. Então, implantam-se mais cinco CEFAPROs, nos seguintes municípios: Cáceres, Juara, Matupá, São Felix do Araguaia e Sinop, por meio do Decreto nº 2.139/98, de 08/06/1998.

Nessa perspectiva, observa-se que a educação em MT avança significativamente, novas propostas de valorização do magistério vão surgindo, por exemplo, a Formação Continuada dos Professores, contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 e 2011, e no Plano Estadual de MT. Assim, o estado de MT intensifica as propostas de Formação Continuada, na perspectiva de fazer um diagnóstico sobre o processo de formação, e, a partir daí, articular ações com as escolas, a fim de garantir uma formação significativa aos profissionais da educação e, sobretudo, traçar diretrizes aos professores formadores, principais “atores” do processo. Nessa premissa, a SEDUC fomenta práticas inovadoras, buscando parcerias com as universidades, UFMT e UNEMAT, na perspectiva de proporcionar formação inicial para os professores leigos. Parcerias que acontecem até os dias atuais.

Fica evidente a necessidade de expandir em outros municípios novos CEFAPROs. Então, em 1999, pelo Decreto 0053/99, de 22/03/1999, o estado entrega mais cinco Centros de Atualização e Formação dos Profissionais da Educação, em Alta Floresta, Barra do Garças, Confresa e Juína, atendendo mais uma grande parte das escolas, em distintas regiões. No entanto, não foi o bastante, pois a extensão territorial do estado é imensa. Logo, em 2005 e 2008, surgem mais três CEFAPROs, em Tangará da Serra, Decreto nº 6.824 de 30/11/2005 e Lei nº 9.072 de 24/12/2008⁹, em Primavera do Leste e Pontes Lacerda, totalizando, atualmente, quinze Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.

Considerados como Unidades Descentralizadas, os CEFAPROs possuem autonomia de gestão, com o mesmo caráter das escolas, regido pelo diretor, coordenador Pedagógico e um secretário. Todos os professores formadores são efetivos, atuando segundo sua habilitação, com dedicação exclusiva: “O professor formador deve ser pesquisador e um produtor de conhecimentos sobre a educação, sobre o que e como ensina, investigando na e sobre a sua prática” (SEDUC/MT, 2010, p. 22). Além de tudo, para atuar como formadores, passam por um processo seletivo, uma vez que é necessário avaliar as habilidades e

⁹ Esses decretos serviram de base para a Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que transformou os CEFAPROs em unidades administrativas vinculadas à SEDUC. Desde então, são normatizados por meio de Lei e não mais por Decreto.

competências das pessoas responsáveis pela formação de todos os profissionais da educação da rede pública. Sob esse viés, Rocha argumenta: “Ao assumirem essa função, precisavam ter capacidade para analisar o trabalho dos docentes da rede pública escolar, coordenar ações de formação continuada em parcerias com as universidades” (ROCHA, 2010, p. 89). Em virtude da grande extensão territorial, às vezes, o trabalho do formador é dificultado pela distância do polo entre os municípios.

4. A política de reestruturação curricular do Ensino Médio: novas perspectivas para o Ensino Médio/1997

O projeto tinha o objetivo de propor uma reestruturação curricular para atender as diversidades existentes no estado. Era necessária uma educação significativa para o educando, possível, somente, a partir da articulação dos conteúdos com o seu contexto social. Por meio desse pensamento, o movimento recebeu o apoio dos docentes de MT, com seminários regionais, na perspectiva de contemplar as especificidades de cada polo. A redimensão curricular previa:

- garantir formação e capacitação continuada, buscando a valorização profissional;
- proporcionar condições de uma gestão democrática, estimulando as autonomias técnico-pedagógica, financeira, científica e didática;
- oferecer uma estrutura curricular de formação geral e específica.

Assim, a proposta de reestruturação curricular do Ensino Médio buscava articular os conteúdos na tentativa de “[...] romper a dicotomia existente nas relações escola-trabalho, teoria-prática, geral e específica” (MATO GROSSO, 1997, p. 70 *apud* ROCHA, 2010, p. 95). Vale ressaltar que há um esforço enorme, não só em MT, mas em todo o Brasil, de implementar ações de fortalecimento ao Ensino Médio, todavia, sem muito sucesso

5. O contexto educacional de Mato Grosso após a criação dos CEFAPROs

Nessa seção versaremos sobre o contexto educacional de Mato Grosso, contextualizado os fatores motivadores de sua implantação, sua evolução e percalços enfrentados.

5.1 Ciclo Básico de Alfabetização – CBA 1997

O projeto foi pensado na perspectiva de diminuir a reprovação e a evasão escolar que preocupava pesquisadores, professores e o governo do estado. O CBA tinha como objetivo a

flexibilidade do currículo, dos tempos e espaços de aprendizagem. O projeto, também, buscava discutir a verdadeira função do processo de avaliação escolar. Sobre a função da avaliação, Luckesi argumenta: “O ato de avaliar tem como função investigar a qualidade do desempenho dos estudantes, tendo em vista proceder a uma intervenção para a melhoria dos resultados, caso seja necessária” (LUCKESI, 2005, p. 2). É esse diagnóstico que os CEFAPROs tentam fazer, aplicando uma avaliação formativa e diagnóstica, e não uma avaliação que “seleciona”, exclui.

5.2 Escola Ciclada de Mato Grosso – 2000

Conforme os documentos oficiais, o Ciclo de Formação Humana, ou Escola Ciclada, surgiu no estado de MT, na perspectiva de romper paradigmas, como estratégia político-pedagógica, na perspectiva de romper com a cultura da evasão e da reprovação¹⁰. Os índices mostravam a necessidade de a SEDUC propor novos compromissos, a serem conquistados, com mudanças profundas ligadas à renúncia de paradigmas orientados pelo tecnicismo, linearidade, padronização e controle, até então predominantes no sistema seriado. Então, essa seria uma das ações, na tentativa de corrigir o fluxo escolar. O objetivo principal do projeto era a flexibilidade do currículo, dos tempos e espaços de aprendizagem, ou seja, ofertar uma educação de qualidade. Ao implantar a Escola Organizada por Ciclos, priorizou-se a necessidade de corrigir o fluxo escolar, ou seja, com a distorção de idade e série, bem como de universalizar a Educação Pública. Buscou-se, assim, diminuir o número de evasão e repetência. No entanto, o maior foco deve ser na aprendizagem do aluno, mas, para tal, seria necessário que o discente não evadisse.

Pode-se considerar um dos projetos mais arrojados na história da educação pública do estado, pois a transformou em política pública, mudando completamente os paradigmas da Educação Básica. As escolas substituem o Sistema Seriado pelo Sistema Ciclado. As avaliações, até então, “pontuais”, com uma visão quantitativa do conhecimento do educando, passam a ser diagnósticas, avaliando as habilidades e competências no educando. Igualmente, os boletins, com notas, foram substituídos por relatórios, ou seja, inicia-se um processo de educação dialética, dando um enfoque aos objetivos de aprendizagem de cada ciclo e cada

¹⁰ A cultura escolar fragmentada, instituída ao longo de décadas, levava a educação pública de Mato Grosso a elevados índices de repetência (19,5%) e evasão (14,9%), alcançando, em 1997, um total de 34,4% de fracasso escolar (SEDUC, 2000, p. 12-13).

fase. A formação dos professores seguia em um ritmo intenso, na tentativa de compreender os novos paradigmas propostos com a implantação da recente política educacional.

5.3 Programa Parâmetros em Ação – MEC/SEF – 2000

O programa da Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), do Ministério da Educação (MEC), visava à formação continuada, na perspectiva de compreender: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), Educação Indígena e Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos (EJA). O documento é elaborado para orientar as Diretrizes da Educação, publicado após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Segundo Rocha (2010), o referido programa não concluiu a última etapa, por decisão da gestão da SEDUC.

5.4 Escola Jovem – 2001

O objetivo do projeto era focar no Ensino Médio, possibilitando condições de igualdade, acessibilidade e construção da cidadania para os jovens em escolarização. Para tal, houve adaptação e reestruturação nas escolas, tornando-a, assim, mais atrativa para o jovem. Em uma época de revolução tecnológica, a SEDUC implantou laboratório de informática para atrair o jovem educando, no sentido de sua permanência na escola, já que a evasão nesse nível de escolaridade era grande. O projeto propunha um currículo mais significativo, que levava o professor a refletir sua prática pedagógica, buscando atender às necessidades dos educandos. Nesse sentido, os professores já desenvolviam atividades com os alunos no laboratório de informática.

5.5 Sala de Professor

Em 2003, a parceria entre SEDUC e CEFAPRO já é algo muito fortalecido, ambos com um objetivo comum: implementar a formação continuada. Nessa parceria, nasce o projeto Sala de Professor¹¹. A proposta tem como objetivo fortalecer a escola como espaço educativo, enquanto espaço de transformação e desenvolvimento do sujeito. Assim, assumindo a escola como espaço de formação coletiva, em que todos precisam se formar

¹¹ O projeto era coordenado pelo coordenador pedagógico da escola e precisava estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), por meio de recursos oriundos do PDE. A carga horária era de 80 horas anuais.

continuamente, o projeto Sala do Professor, a partir de 2010, passa a se chamar Sala do Educador, sob a concepção de todos que atuam na escola educam¹². O objetivo maior do referido projeto é fortalecer o contexto escolar na perspectiva de superar as fragilidades em relação à construção do conhecimento.

5.6 Programa Pró-Escolas Formação (PEF)

Na perspectiva de buscar novos paradigmas educacionais em 2017, a SEDUC implanta um novo modelo de formação continuada, o Programa Pró-Escolas Formação (PEF). De acordo com a SEDUC (2017), o referido programa abrange todas as ações formativas, voltadas aos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino da Educação Básica, promovidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer e executadas pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP), por meio dos profissionais dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

O PEF parte de um diagnóstico situacional considerando os objetivos de aprendizagem do SiGEduca¹³, as Orientações Curriculares de MT, os descritores do SAEB, o Projeto Político Pedagógico e a Base Nacional Comum Curricular. Além desses instrumentos, consideram-se também os resultados das avaliações de larga escala e as avaliações realizadas no cotidiano escolar. Assim, a partir desses dados, com o diagnóstico pronto, elaboram-se as intervenções pedagógicas¹⁴. Conforme descrito nas Orientações do PEF,

[...] “o diagnóstico deve possibilitar a identificação das causas/origem das dificuldades a serem superadas, tanto do docente em sua prática quanto dos estudantes no desenvolvimento de seu aprendizado e também as contribuições dos profissionais da Área 21, profissionais da área administrativa, para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas. (SEDUC, 2017, p. 7)

Diante do diagnóstico situacional, cada CEFAPRO elabora o seu projeto de formação, considerando a necessidade de formação da unidade escolar. Como a formação continuada é

¹² Essa visão, de que todos que atuam na escola educam, já era uma premissa do estado de Mato Grosso, pois a Lei de Carreira da Educação do estado usa o termo “profissionais da Educação”, considerando educadores do diretor ao vigia da escola.

¹³ O SiGEduca é um sistema *on-line* que hospeda todos os módulos do sistema educacional da SEDUC.

¹⁴ Utiliza-se a terminologia **intervenção** no sentido de “interferência”, como aponta o dicionário *Aurélio*.

um direito e uma necessidade inerente a todos os profissionais da educação, esta acontece principalmente em seu contexto de trabalho: na escola, no momento da hora-atividade do professor e no horário de trabalho da área 21, considerando ser nela o desenvolvimento das ações interventivas no processo ensino aprendizagem.

O PEF foi criado para atender as necessidades de formação de todos os profissionais da educação que atuam na rede pública estadual, no entanto, está aberto para atender professores das redes municipais, por meio de convênio firmado entre a SEDUC e prefeituras. Nesse sentido, o olhar da SEDUC não é apenas para a educação pública estadual, mas, sim, um compromisso de oportunizar formação continuada, independente da esfera, para que esse direito seja de fato consolidado.

6. Considerações finais

Após análise dos documentos e de textos da literatura, foi necessário refletir sobre o objeto e o universo da pesquisa. Portanto, apresentamos os resultados da pesquisa elaborada com os professores da baixada cuiabana¹⁵. Perguntamos se os professores conhecem as formações ofertadas no CEFAPRO de Cuiabá e, segundo os pesquisados, 97,04% responderam que sim. Portanto, podemos aferir que a divulgação desse trabalho é boa, visto que quase todos os docentes são conhecedores da formação continuada dessa Unidade.

Porém, conhecer não significa que participou ou recebeu alguma formação, por isso, indagamos se já participaram de alguma capacitação junto ao Centro de Formação e 87,20% dos docentes afirmaram já terem participado de formação continuada sob a gestão do CEFAPRO. É nessa perspectiva que os envolvidos com a educação pública de MT buscam alternativas e formação para que a escola cumpra o seu papel na sociedade: oferecer educação de qualidade. Para tanto, a formação deve ser desenvolvida da forma mais abrangente possível.

A fim de essa formação ser de fato abrangente, é necessário saber como os pesquisados veem o perfil dos professores formadores. De certa forma, podemos analisar o papel do sujeito socializador e multiplicador da formação continuada como positiva, pois, dos 39 sujeitos entrevistados, quatro qualificam como ótimo o conhecimento do professor

¹⁵ Baixada cuiabana é a região considerada em torno de Cuiabá, abrange uma área de 85.369,70 km² e é composta por 14 municípios: Acorizal, Barão de Melgaço, Campo Verde, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger, Várzea Grande e Planalto da Serra. **Fonte:** Sistema de Informações Territoriais (<http://sit.mda.gov.br>).

formador, dezesseis acham que está bom, oito alegam que precisa melhorar, seis aferiram que é mediano, quatro consideram satisfatório, e um pesquisado disse que a formação recebida não acrescentou em nada na sua prática pedagógica.

No entanto, não podemos ignorar as enunciações dos docentes, que asseveram ser necessário melhorar os critérios de seleção para os formadores dos CEFAPROs, considerando que alguns não possuem o perfil que requer um formador, diante da complexidade do processo. Nesse sentido, um exemplo da realidade dessas colocações comprova-se na análise dos dados coletados.

Após discorrer sobre os principais projetos/programas de formação, fizemos uma análise da formação continuada do estado de MT, desde a sua divisão até os dias atuais, por meio de uma descrição de Rocha (2010), que analisa os principais projetos de formação continuada do estado, bem como a luta dos professores para a criação do Centro de Formação e, assim, sistematizarem a sua autoformação.

Deparamo-nos com muita descontinuidade de políticas públicas, em virtude da rotatividade de gestores. Cada contexto político, um novo gestor, uma nova equipe, e, como resultado, incertezas e angústias nas escolas, uma vez que acreditam que haverá rupturas no processo ensino aprendizagem.

Entretanto, apesar de todas as dificuldades para reestruturar o estado, após a divisão do mesmo, conclui-se que MT teve um bom investimento no setor educacional. A pesquisa aponta, também, a importância da participação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) e do Núcleo de Educação a Distância (NEAD) para a formação dos professores, quando a universidade tomou para si a responsabilidade da formação em nível de ensino superior, ampliando a oferta de vagas para formação dos formadores nos CEFAPROs.

A pareceria com a UFMT também foi outro projeto que deu bons resultados, pois a ampliação de oferta de vagas contribuiu para que MT, hoje, conte com quase todos os professores habilitados em suas respectivas áreas de atuação. Ainda sobre os pontos positivos elencados pela autora, esta cita o *site* da SEDUC, que contribui para as pesquisas, visto que, ali, encontramos dados muito relevantes para analisar as políticas públicas.

Mediante o exposto, retomamos que iniciamos a investigação deste trabalho com a hipótese de que, apesar haver algumas variáveis que interferem no processo de formação continuada dos professores do estado de MT, os CEFAPROs tiveram contribuição positiva quanto ao produto final da educação, que é o aprendizado do aluno. Ao observar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constatamos que em 2005, o IDEB era de 3,5

e, em 2015, esse índice subiu para 5,5, comprovando, assim, que a formação continuada dos profissionais da educação do estado de MT estava no caminho certo.

Ao concluirmos o trabalho, inferimos que o melhor caminho para gerir o processo educacional é investir na formação continuada dos professores. Foi sob este viés que surgiram os quinze CEFAPROs do estado de MT. Assim evidenciamos que o trabalho desenvolvido pelo CEFAPRO de Cuiabá está cumprindo com o que determina o seu decreto de criação, que é gerir a formação dos profissionais da Educação Básica. Porém, há alguns fatores, tais como, rotatividade de gestores, o espaço geográfico do estado e, até mesmo, o perfil de alguns formadores que impedem que os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação sejam colocados em prática, na totalidade. Porém, há um esforço contínuo de todos os envolvidos nesse processo, a fim de todas essas dificuldades serem superadas e os CEFAPROs cumprirem a sua função na totalidade.

Agradecimentos

À FUNADESP - Fundação Nacional de Desenvolvimento do Ensino Superior Particular, pelo apoio nesta pesquisa.

Referências

- Alarcão, Isabel (2001). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed.
- Arroyo, Miguel G. (2000). Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E.; Moll, J. (Orgs.) **Para Além do Fracasso Escolar**. Campinas: Ed. Papyrus.
- Brasil. (2016). **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança**. Organizado por Fernando Luiz Abrucio. São Paulo: Moderna.
- BRASIL. (1996). Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_3L9394.html. Acesso em: 25 out. 2016.
- Freire, Paulo. (1980). **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir. (2003) **Ensinar-e-aprender com sentido**. Disponível em:
<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/BONITEZA%20DE%20UM%20SONHO%20Ensinar-e-aprender%20com%20sentido%20-%20gadotti.pdf>>. Acesso em: 20 mai. 2018.

Gatti, B.; Lapeiz, S. (1985). **A implantação do projeto de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º no período noturno: avaliação do primeiro ano**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a13v9n2.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

Gil, Antonio Carlos. (2008). **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas.

Imbernón, F. (2001). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez.

Mato Grosso. (1998). **Secretaria de Educação e Cultura**. Decreto nº 2.116/1998.

Nóvoa, Antônio. (1991). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro.

Nóvoa, Antônio. (1995). O processo histórico de profissionalização do professorado. In: Nóvoa, Antônio. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, p.13-33.

Pimenta, Selma Garrido (Org.). (2000). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Rocha, Simone Albuquerque. (2010). **Formação de professores em MT: trajetória de três décadas (1977-2007)**. Cuiabá: Ed. UFMT.

Silva, Cristiana de Campos. (2014). **Formação continuada: “Sala de Educador” como espaço de produção de conhecimento**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2014. Disponível em:
<www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2014/cristiana_de_campos_silva.pdf>. Acesso em: 16 maio 2018.

Tardif, Maurice. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Maria Aparecida dos Reis – 40%

Eliza Adriana Sheuer Nantes– 30%

Cilene Maria Lima Antunes Maciel – 30%