

MESTRADO

Elba Vicentina de Moraes Pinheiro

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
A DISTÂNCIA DE PROFESSORES NO
ESTADO DE MATO GROSSO: ANÁLISE DA
QUALIDADE SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS
DO CEFAPRO CUIABÁ**

2015



Estácio

*Mestrado em Educação – Campus Centro I
Avenida Presidente Vargas 642, 22º andar – Centro
20071-001 Rio de Janeiro – RJ
Telefones: (21) 2206-9741 / 2206-9742*

ELBA VICENTINA DE MORAES PINHEIRO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE
PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO: ANÁLISE DA
QUALIDADE SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS DO CEFAPRO
CUIABÁ**

**Dissertação apresentada à Universidade
Estácio de Sá como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em
Educação, na Linha de Pesquisa de
Políticas, Gestão e Formação de
Educadores.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Laélia Carmelita Portela Moreira

Rio de Janeiro

2015

ELBA VICENTINA DE MORAES PINHEIRO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE
PROFESSORES NO ESTADO DE MATO GROSSO: ANÁLISE DA
QUALIDADE SOB A ÓTICA DOS EGRESSOS DO CEFAPRO
CUIABÁ**

A Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa de Políticas, Gestão e Formação de Educadores, foi aprovada pelos membros da banca examinadora no Rio de Janeiro, em julho de 2015.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Laélia Carmelita Portela Moreira
(Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Cleonice Puggian

Prof. Dra. Alzira Batalha Alcântara

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação às minhas primeiras professoras, tia Dulce e tia Nena, e em nome delas a todos os professores que passaram pela minha vida e compartilharam seu conhecimento com abnegação e carinho.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus o dom da vida e a vontade de viver intensamente, adquirindo e compartilhando conhecimento.

À minha família, aquela que nasci e a que constitui, pela fé e esperança que me transmitiram durante esse processo, especialmente a minha filhota, Carol, motivo maior de minha inspiração para a realização deste trabalho.

À minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Laélia Moreira, pela confiança depositada nesta Contadora, que foi fundamental para que eu pudesse realizar esta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da UNESA, de quem recebi muita atenção durante todo o período de construção desta dissertação, considerando minha formação; bem como aos funcionários da área administrativa, pela competência e disposição em ajudar sempre que solicitado, meus sinceros agradecimentos.

Ao professor Mestre Edevamilton Oliveira, Coordenador do ProInfo no estado de Mato Grosso; aos professores Felipe e Antônia e aos servidores do CEFAPRO Cuiabá, pelas suas valiosas contribuições.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

E por fim, a todos os amigos e colegas de trabalho que contribuíram de alguma forma para meu sucesso, possibilitando meus afastamentos, compartilhando minhas alegrias e tristezas, sem nunca deixar de me oferecer o apoio necessário para que eu pudesse continuar.

RESUMO

Este estudo trata das políticas públicas de formação de professores no Brasil após a promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), com foco na análise da qualidade da formação continuada a distância desenvolvida no Estado de Mato Grosso, por meio dos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROs). A pesquisa foi realizada por meio de revisão dos principais instrumentos dessa política envolvendo a legislação, acordos e congêneres a nível global, nacional e local, aliada à pesquisa de campo, utilizando-se questionário *online* de pesquisa. A análise foi ancorada na abordagem do Ciclo de Políticas formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, considerando o processo de implantação dos CEFAPROs e os contextos em que emergiram e se desenvolveram. Em seguida, é apresentado como os sujeitos escolhidos, os egressos do CEFAPRO Cuiabá, interpretam/assimilam as questões de qualidade da sua formação no Programa ProInfo. Para a investigação das questões de qualidade da educação e os estudos sobre políticas públicas utilizaram-se os conceitos apresentados pelos autores que trabalham com o tema, além dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC (BRASIL, 2007). Adotou-se a análise de conteúdo para categorizar e analisar os resultados da pesquisa em que os egressos demonstraram que a formação continuada dos professores é tida como indispensável, apresentando complexidade na sua formulação e implementação, que se amplia na modalidade a distância, dado as especificidades requeridas. A avaliação quanto à qualidade da formação oferecida pelo CEFAPRO Cuiabá e pelo ProInfo foi positiva, sendo relatados apenas problemas quanto à infraestrutura para acesso à internet. A abordagem do ciclo de políticas revelou-se útil para análise de contextos envolvidos nas várias fases da política. Assim, muitas das fragilidades da política identificadas pela pesquisa poderiam ser minimizadas

com a intensificação da análise do processo de implementação, muitas vezes negligenciada.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Qualidade da Educação; Formação Continuada de Professores; CEFAPRO; Mato Grosso.

ABSTRACT

This study lay emphasis on public policies for teacher training in Brazil after the promulgation of the law about guidelines and bases of education in our territory – the LDBEN (BRAZIL, 1996) -, focusing on the analysis of continuing and distance education developed in Mato Grosso state, through the Centers for Training and Teacher Updating (CEFAPROs). The research was conducted through review of the main instruments of this public policy involving legislation, agreements and similar in a global, national and local level, combined with a field research, using online survey questionnaire. The analysis was anchored in a Policy Cycle approach formulated by Stephen Ball and Richard Bowe, considering the implantation process of CEFAPROs and the contexts in which they emerged and developed. Then it is presented how the chosen interviewed, the former students of CEFAPRO Cuiabá, interpret/assimilate quality issues of their training in ProInfo Program. For the investigation in quality of education issues and public policies studies, the concepts presented by some authors who work with the theme were used, besides the Quality Benchmarks for Superior Distance Education created by the Ministry of Education (BRAZIL, 2007). The content analysis was adopted to categorize and analyze the survey results in which the graduates have shown that continuous education of teachers is seen as essential, presenting complexity in their design and implementation, that is amplified in the distance modality, because of specificities required. The evaluation about the quality of training offered by CEFAPRO Cuiabá and the ProInfo was positive, except for a few reported problems regarding the infrastructure for Internet access. The Policy Cicle approach was very useful for analyzing contexts involved in different stages of the policy. Therefore, many of the policy fragilities identified by this research could be minimized with the intensification of the analysis related to the implementation process.

Keywords: Public Policies; Quality in Education; Continuing Teacher Education; CEFAPRO; Mato Grosso.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Educação para todos.....	48
Quadro 2. Definições de Qualidade Vigentes nas Décadas de 1980 e 1990... ..	53
Quadro 3. Visões de Qualidade da Educação Superior	54
Quadro 4. Metas para Qualificação e valorização de profissionais da educação segundo o PNE 2014 -2024.	64
Quadro 5. Cursos ofertados pelo CEFAPRO Cuiabá - ProInfo (2011-2013).....	94
Quadro 6. Opinião dos do Egressos CEFAPRO Cuiabá (ECC) sobre Formação Continuada.	98
Quadro 7. Qualidade de Ensino da Formação Continuada a Distância, no ambiente e-Proinfo, do CEFAPRO Cuiabá.	105
Quadro 8. Equipe e Infraestrutura de apoio na formação continuada a distância do CEFAPRO Cuiabá.....	107

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. CEFAPRO e Municípios atendidos.	87
Figura 2. Municípios Atendidos pelo CEFAPRO de Cuiabá.	88

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1. PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	26
1.1. ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS.....	30
1.2. ESTUDOS NO CAMPO DA POLÍTICA EDUCACIONAL	34
1.3. CICLO DE POLÍTICAS COMO FERRAMENTA ANALÍTICA	35
CAPÍTULO 2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES	39
2.1. DIREITO À EDUCAÇÃO: O DEBATE RECENTE E A PARTICIPAÇÃO DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS.....	42
2.2. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO EM FACE DO MODELO NEOLIBERAL	50
2.3. QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	56
2.4. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
2.5. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS QUESTÕES DA QUALIDADE	67
CAPÍTULO 3. O CEFAPRO E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA.....	74
3.1. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO: DE CEFOR A CEFAPRO	78
3.2. O PAPEL DO CEFAPRO FACE AO PROJETO SALA DE PROFESSOR/EDUCADOR	84
3.3. A ÓTICA DOS EGRESSOS DO CEFAPRO CUIABÁ: QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA	92
3.3.1. O perfil dos egressos do CEFAPRO Cuiabá, Programa Proinfo (2011-2013)	95

3.3.2. Opinião dos egressos do Programa ProInfo (2011-2013) sobre formação continuada de professores.....	97
3.3.3. Formação continuada a distância sob a ótica dos egressos do Programa Proinfo (2011-2013) do CEFAPRO Cuiabá.....	99
3.3.4. Adaptação dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância aplicado ao ProInfo	101
CONCLUSÃO.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	120
ANEXO	
ANEXO I. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA EGRESSOS CEFAPRO CUIABÁ	131

INTRODUÇÃO

A temática educacional sempre me instigou, atraindo-me para a docência, para a pesquisa, para o debate. Talvez isso tenha ocorrido pela crença na capacidade da educação, em suas várias acepções, de ampliar os horizontes e proporcionar às pessoas a possibilidade de crescimento por meio do conhecimento de si e do mundo que as cerca. Não obstante esse interesse, como servidora pública do estado de Mato Grosso, no cargo de auditora, que dentre as atribuições institucionais consta a avaliação das políticas públicas, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos envolvendo a análise dessas políticas, com ênfase nas relacionadas à educação e as questões de qualidade.

Observando os preceitos constitucionais vigentes, a educação deve conduzir, ao mesmo tempo, à qualificação para o mercado de trabalho, ao desenvolvimento integral do indivíduo e à sua inclusão nos direitos de cidadania. O reconhecimento de sua importância levou a vinculação do direito à educação à garantia de padrão de qualidade, enquanto princípio inscrito na Constituição Federal Brasileira de 1988, ampliando sua compreensão e inserção nas políticas públicas implementadas no país nas duas últimas décadas.

Nesse sentido, a garantia do acesso à escolarização deve ser acompanhada de boa qualidade formativa, possibilitando a progressão dos estudantes, estimulando as práticas de cooperação e participação, para que os processos educacionais escolares sejam significativos e formem sujeitos autônomos e conscientes da sua responsabilidade social. Entretanto esse tratamento constitucional dispensado à educação não está isento de ideologias e valores dominantes, dos quais decorrem decisões políticas. Assim, mais do que um direito, a natureza pública da educação expressa os interesses do Estado e do modelo econômico vigente, representando forte instrumento de

ação política, realçados no mandamento constitucional de 1988, não só pelos seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional.

Note-se que essa temática nem sempre foi tratada com a mesma relevância nas constituições brasileiras anteriores à de 1988, acompanhando o contexto histórico vigente. Confirma-se o fato com uma breve revisão dos conteúdos sobre educação, identificados nos textos constitucionais, a partir de buscas com a palavra “educação” nos arquivos disponibilizados no *site* oficial da Presidência da República do Brasil.

Começando pela Constituição Imperial de 1824, destacam-se, entre os direitos civis e políticos, a instituição da gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos e a previsão de criação de colégios e universidades. Posteriormente, a Constituição republicana de 1891 tratou da competência legislativa em matéria educacional, com a determinação da laicização do ensino nos estabelecimentos públicos. A carta de 1934 trouxe a constitucionalização de direitos econômicos, sociais e culturais e atribuiu à União a competência legislativa para traçar as diretrizes da educação nacional, por meio de um Conselho Nacional de Educação. A educação foi, então, definida como direito de todos, dever da família e dos poderes públicos, deliberando, inclusive, o provimento de cargos do magistério oficial por concurso público. No entanto, a Constituição de 1937 instituiu um modelo centralizado em que as diretrizes e bases da educação nacional passaram a ser privativas da União, desconsiderando os sistemas estaduais, além de privilegiar as instituições particulares.

Com a Constituição de 1946 houve o retorno dos princípios federativos, restringindo à União a competência legislativa quanto às diretrizes e bases da educação nacional, garantindo aos Estados a competência residual e a possibilidade de implementar sistemas de ensino próprios. Já a Constituição de 1967 fortaleceu os sistemas de ensino dos Estados, conservando a estrutura organizacional da educação nacional e do ensino privado, embora tenha reduzido a liberdade acadêmica e os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, situação que se manteve inalterada até 1969. Por fim, a Constituição Federal de 1988 dedica toda uma parte do título da Ordem

Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da Federação.

O caráter democrático, enfatizado em todos os eixos do mandamento constitucional de 1988, também privilegia o direito à educação de qualidade para todos, trazendo um regramento detalhado quanto aos instrumentos relacionados à sua efetividade. Evidentemente, um marco regulatório como esse não pode garantir isoladamente a qualidade da educação oferecida; contudo, a sua inexistência implicaria dificuldades de viabilizar educação de qualidade para todos.

Para Oliveira (2007), a inclusão progressiva de grande contingente de estudantes no sistema de ensino nas duas últimas décadas intensificou o debate acerca da garantia do direito à educação de qualidade para esses sujeitos, sem a qual a democratização do acesso pode produzir uma educação diferenciada, restringindo-se a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional.

Na história recente da educação brasileira é possível identificar, conforme Oliveira e Araújo (2005, p. 8), a construção de três significados distintos para qualidade em educação:

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

Como descrito anteriormente, desde o período Imperial, a garantia do direito à educação foi instituída entre os direitos civis e políticos no Brasil. Entretanto, ao longo dos anos as políticas públicas educacionais para ampliação do acesso, implementadas lentamente e sem maiores preocupações com a “nova clientela”, não impediram a evasão no sistema escolar, sendo necessárias novas intervenções para se atingir a meta de inclusão de todos, bem como permanência e sucesso, entendido como conclusão do ensino fundamental. Para Oliveira (2007), as políticas esboçadas para enfrentar a necessidade de melhoria dos índices de escolaridade exigiram a atuação governamental, não apenas na expansão dos níveis de ensino, mas também

na implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade. Para tanto, no início da década de 1990, o Brasil adotou os sistemas de avaliação baseados em testes em larga escala, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Nesse processo de busca pela qualidade da educação, seja com as políticas públicas de democratização do acesso ou de redução da evasão e correção de fluxo, ou mesmo com a utilização da avaliação externa em larga escala, os professores ganharam um papel fundamental e, conseqüentemente, sua formação inicial e continuada se constitui em interesse social, seja para assegurar a profissionalização e a valorização docente, seja para repercutir na melhoria dos processos escolares e de ensino-aprendizagem. Este é o tema desta dissertação, que focalizará a formação continuada de professores no Estado do Mato Grosso, do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO).

A qualificação docente foi incorporada à Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), com a Emenda Constitucional nº 53, de 1996, introduzindo os incisos V e VIII ao artigo 206, que tratam do plano de carreira, do ingresso no serviço público por meio de concurso e do piso salarial, fatores essenciais para a qualidade da ação docente. Esse importante aspecto relacionado à elevação da qualidade da educação brasileira diz respeito à formação continuada de professores, que foi tratada também nos artigos 61, 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Esta inserção contribuiu positivamente com o fortalecimento e estruturação da política de formação continuada de professores aliada ao compromisso governamental de “[...] incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Acompanhando o apelo social, o Governo Federal, juntamente com estados e municípios, desenvolveu ações relativas à formação inicial e continuada dos professores, que serão apresentadas nos capítulos seguintes. Sob a égide dos preceitos constitucionais e legais surgem várias acepções para uma educação continuada de professores, intensificando os debates entre investigadores nacionais e estrangeiros (GATTI, 2008; GATTI e BARRETO,

2009; GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011; VICENTINI, LUGLI, 2009; NÓVOA, 1992) defensores da formação como um processo de desenvolvimento contínuo do professor que acontece em fases diferentes, como formação inicial e formação continuada ou em serviço. A constante capacitação torna-se um requisito para o trabalho, considerando as mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias.

Aliado a esse debate, outro fator importante, destacado também na Lei 9.394/96, refere-se à ampliação do ensino ou educação a distância (EaD) no país, reforçado pelo compromisso governamental de incentivar essa modalidade, inclusive, para educação continuada de professores por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Nesse contexto, a expansão da utilização das TIC como alternativa para a formação inicial e continuada de docentes na modalidade EaD precisava de identidade e espaço próprio no contexto das políticas e discursos no campo educacional, principalmente no que se refere à questão da qualidade. Assim, o Ministério da Educação (MEC), instituiu sob a responsabilidade da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), por meio da Portaria nº 522/97, a fim de promover a disseminação do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na rede pública de educação básica. Foram previstas ações a serem executadas de forma descentralizada, com a participação das Secretarias de Educação do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios.

O Estado de Mato Grosso foi um dos pioneiros na adesão ao ProInfo, provendo as escolas com laboratórios de informática e instituindo uma política de uso dos recursos tecnológicos para a formação continuada em tecnologia educacional para os profissionais da educação básica. Os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO) passam a agregar as ações de formação dos extintos Núcleos de Tecnologia Estadual como executores das ações do ProInfo Integrado. Ressalte-se, conforme

Oliveira¹ (2009), que durante um longo período as ações desenvolvidas para o uso das tecnologias a partir da formação continuada de professores pelo ProInfo não receberam a atenção necessária, nem dos gestores públicos do Estado nem dos profissionais da educação. O autor observou certa resistência por parte dos professores às novas tecnologias, cujo uso pressupõe uma nova postura metodológica na prática cotidiana. Na tentativa de superar este problema, foi necessária, em nível de gestão, a criação da Coordenadoria de Formação em Tecnologia Educacional (CFTE) e a respectiva Gerência de Mídias e Informática Educativa (GMIE), a cargo da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFP).

Este contexto que procurei descrever demonstra a complexidade que envolve a temática que despertou meu interesse: conhecer e entender os fatores relevantes que contribuem ou afastam os atores da consecução dos objetivos do processo educacional. Nesta busca, encontrei muitos aliados que cultivam a mesma crença e outros que demonstraram certo desinteresse, decepção, até certa revolta e indignação com a condução da política educacional brasileira. De uma forma ou de outra, os prós e os contras trouxeram contribuições valiosas na definição do meu objeto de pesquisa, que enfatiza a dimensão qualitativa do direito à educação e sua relação com políticas públicas de formação de professores no Brasil.

Da revisão de literatura verifiquei as possibilidades, os limites e desafios que contribuiriam para a reflexão sobre a temática de pesquisa e a formulação do problema. Alguns trabalhos apresentam pontos relevantes do debate contemporâneo, distinguindo-se pelas suas diferentes abordagens e contextos. Santos (2002; 2008) e Lopes (2011) tratam das políticas de formação continuada de professores e identificam os elementos comuns entre as orientações dos organismos internacionais para a educação e os projetos desenvolvidos no Brasil, principalmente os relativos à redução do tempo de formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e à

¹ Edevamilton de Lima Oliveira, Coordenador de Formação em Tecnologia Educacional da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso- SEDUC e Coordenador do ProInfo Estadual.

ampliação do número de professores atendidos, como forma de reduzir os custos e, ao mesmo tempo, transferir aos docentes o ônus da sua formação. Também relacionam o crescimento da EaD à expansão capitalista e sinalizam que a solução para os limites e contradições dessa modalidade de educação pode estar no investimento em parâmetros básicos de qualidade para se romper com o tecnicismo presente na educação atual. Reforçam ainda a necessidade de pesquisa e da criação de novas políticas públicas que garantam os direitos conquistados e favoreçam a formação crítica dos professores, por meio do combate a ideologias que provocam a precarização e a desqualificação do trabalho docente.

Vale mencionar também o trabalho de Cabral (2010), que traz a análise das políticas públicas de formação de professores em serviço no Estado do Acre, em que se confirmou, na perspectiva de professores e coordenadores, que as mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas dos egressos são atribuídas majoritariamente à repercussão da formação inicial em serviço. A escola, enquanto espaço formativo, possibilitou aos sujeitos serem protagonistas do processo de aprendizado, por meio da mobilização de diferentes saberes. Os coordenadores afirmam que os professores formados em serviço respondem melhor às demandas da prática pedagógica se comparados aos egressos de cursos regulares. Não obstante essas constatações positivas, a pesquisa registrou a insatisfação dos coordenadores, e especialmente dos professores, em relação ao conteúdo dos cursos, fortemente direcionado à busca de resultado satisfatório nas avaliações nacionais dos alunos.

Quanto à busca pela qualidade da educação, o trabalho de Netto, Giraffa e Faria (2010) destaca o papel fundamental dos professores e de sua formação inicial e continuada, à qual atribuem interesse social para assegurar a profissionalização e a valorização docente, além de repercutir na melhoria dos processos escolares e de ensino-aprendizagem. Com base nesta constatação e considerando que o conceito de qualidade muda com o tempo, sendo influenciado pelo contexto social e cultural, é possível afirmar que a qualidade da educação é definida em função de uma escala de valores, objetivos e exigências da sociedade em dado tempo e lugar.

O trabalho de Santos (2012) busca demonstrar a relação existente entre as Políticas de Formação continuada de Professores, a Política de Avaliação e Qualidade da educação, a partir da percepção dos profissionais da educação básica da escola pública, bem como em que contexto se dá o direcionamento dessas políticas. Como resultado de sua pesquisa, identificou lacunas no processo de formação inicial as quais não estariam sendo preenchidas pela formação continuada. O autor defende a adoção de uma cultura de formação que considere o espaço escolar como lócus da formação e possibilite a reflexão sobre a concepção de avaliação, educação, escola, sociedade e cidadão, aliada a uma cultura avaliativa que supere os processos de medição e classificação, assumindo caráter emancipatório e transformador que conduzam a melhoria da qualidade da educação.

Um ponto comum revelado nesses trabalhos é a constatação de que as políticas de formação, na maioria das vezes, são tidas como políticas de governo, focadas apenas nos resultados, sem considerar os processos, mostrando-se, dessa forma, influenciadas por interesses diversos e incompatíveis com as necessidades de melhoria real na qualidade da educação.

Tal constatação também é encontrada nos trabalhos acadêmicos que envolvem o CEFAPRO no Estado de Mato Grosso, apresentados por Nogueira (2007), Teixeira (2009), Evangelista (2011), Favretto (2011), Gobatto (2012) e Xavier (2013).

Observa-se, entre os autores, um consenso de que a busca pela Qualidade da Educação envolve a área educacional e tem impacto na sociedade como um todo. A questão da qualidade não deve ser uma preocupação vinculada apenas à formação de professores, embora esta seja considerada indispensável, seja qual for a modalidade utilizada. Outro problema assinalado pelos autores é que a incorporação crescente de tecnologias de informação e comunicação não vem alterando o modelo tradicional de ensino centrado na figura do professor, o que tem gerado acalorados debates sobre a formação inicial e continuada, tanto no que tange à formulação, implementação e avaliação da política nacional e local, quanto às modalidades oferecidas.

No que se refere às pesquisas que tratam dos CEFAPRO realizadas em Mato Grosso, Estado em que resido e desenvolvo minhas atividades profissionais como servidora pública, senti necessidade de identificar a percepção da qualidade da política de educação continuada por parte dos egressos desses Centros, por meio de um instrumento de análise que permitisse compreender, de forma abrangente, a formulação e reformulação de políticas que envolvem os aspectos relevantes contidos no contexto micro e macro do campo em estudo, utilizando como ferramenta analítica a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe (*apud* MAINARDES, 2006). Nesse modelo, são utilizados cinco contextos de análise que se inter-relacionam: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. A partir desses contextos, é possível analisar políticas de educação em seus vários momentos, da sua concepção até a avaliação dos resultados alcançados.

Admitindo-se a centralidade da ação dos professores no contexto da prática, é preciso também admitir que suas crenças e seus valores são aspectos importantes para a avaliação das ações pedagógicas que envolvem o seu trabalho na sala de aula, entendendo-se que os docentes não se limitam a executar currículos, mas também os elaboram, definem e reinterpretam.

Na busca por trabalhos com a mesma temática, foram encontrados dois trabalhos que utilizaram a abordagem do ciclo de políticas para fundamentar suas análises. Pelo histórico do CEFAPRO no Estado, criado em 1997, e todos os movimentos contidos nos documentos e relatados pelos pesquisadores, assumimos que essa análise pode ser enriquecida com base no exame dos contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados e de estratégia. Tal método foi o motivo ou fio condutor que me levou a estruturar este trabalho, com o objetivo geral de cotejar as concepções de qualidade expressas nos documentos relativos à Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso, com a percepção dos egressos de cursos a distância do CEFAPRO Cuiabá. Cumpre destacar que a política de formação continuada dos professores em Mato Grosso é efetivada com objetivos voltados para a formação continuada, com uso das novas

tecnologias no processo ensino-aprendizagem, e à inclusão digital na rede pública de ensino.

A pesquisa compreendeu de levantamento bibliográfico complementado por pesquisa de campo, com vistas a investigar a Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso. O foco da análise foi a qualidade do processo de formação continuada a distância, sob a ótica dos egressos do CEFAPRO Cuiabá. A escolha dos sujeitos ocorreu em função da proximidade/localização do CEFAPRO Cuiabá e facilidade de acesso, considerando a escassez de tempo, bem como a possibilidade de concentrar o maior contingente de participantes nos cursos do programa em análise, conforme relatório do sistema ProInfo-Integrado. Para a operacionalização da pesquisa realizou-se revisão bibliográfica e documental, além do encaminhamento de questionário aos egressos do CEFAPRO Cuiabá, do Programa ProInfo, no período de 2011 a 2013. Buscou-se identificar as concepções e tendências de formação continuada de professores relacionadas à melhoria da qualidade da Educação, apresentadas na literatura acadêmica, para, em seguida, verificar as relações com os discursos contidos na atual legislação referente a política nacional e estadual de formação docente. Optou-se por iniciar a pesquisa pelas produções científicas disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e por trabalhos apresentados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) no período de 2006 a 2014, além de artigos sobre a temática disponíveis no *site* do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) Brasil.

Para a análise da legislação referente a Política Nacional de Formação Docente, a partir da LDBEN/1996, foram selecionados: a Lei 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001/2010; o Decreto nº 6.094/2007, que Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE); o Decreto 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, bem como disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada de

professores. Para balizar os questionários respondidos pelos egressos do CEFAPRO Cuiabá que participaram da pesquisa, foram utilizados os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007).

A legislação referente à Política de Formação dos profissionais de educação de Mato Grosso foi pesquisada a partir de: Decretos Estaduais nº 2.007/97; 2.319/98; nº 0053/99 e nº 6.824/2005, assim como da Lei nº 9.072/2009, que dispõem sobre a criação dos polos de CEFAPRO; Decreto Estadual nº 2.116/98, que dispõe sobre a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE); Portarias Estaduais nº 02/98, nº 048/99 e nº 07/2004 e Lei Estadual nº 8.405/2005, que dispõem sobre a estrutura administrativa e pedagógica do Centro; Lei Complementar Estadual nº 50/1998, que dispõe sobre a carreira dos profissionais da educação básica do Estado de Mato Grosso; Plano Estadual Educação do Estado de Mato Grosso (PEE), Lei 8.806, de 10 de janeiro de 2008.

Utilizou-se a Análise de Conteúdo como técnica para analisar os documentos relativos à qualidade da educação inicial e continuada a distância de professores, além de outros documentos e dados obtidos. De acordo com Castro, Ferreira e Gonzalez (2013), a análise de conteúdo é uma metodologia que pode ser utilizada em pesquisa que envolve um número significativo de sujeitos, considerando que seja de fácil aplicação. Essa metodologia nasceu da crença de que os textos não são transparentes como se imagina, ou seja, não se pode ler um texto e acreditar que ali se esgotou todo o seu conteúdo. A percepção particular de um texto pode levar a interpretações opostas, dependendo da pessoa que o lê. Nessa perspectiva, a Análise de Conteúdo apresenta-se como uma técnica de investigação de textos que possibilita ir além das aparências, portanto, útil para a tarefa de análise proposta neste trabalho.

Para verificar as concepções de qualidade da formação continuada de professores, por meio daqueles que foram egressos nos cursos de formação EaD oferecidos pelo CEFAPRO Cuiabá, foi realizada a coleta de dados pública a partir de informações referentes à formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso (capacitados por área de interesse) no período em

análise, através do envio de questionário por meio eletrônico com o auxílio da plataforma *Google Forms*, para os endereços eletrônicos dos egressos do CEFAPRO Cuiabá, obtidos a partir dos registros do Sistema e-ProInfo.

Portanto, a pesquisa foi realizada em três etapas: na primeira, procedeu-se à pesquisa bibliográfica e documental com base em livros, na legislação pertinente, documentos de avaliações institucionais e *sites* de depositórios de pesquisas e periódicos sobre a temática em estudo para a concretização do referencial teórico de base científica. Esta etapa também compreendeu uma fase de aproximação para obter acesso ao campo, por meio de encontros agendados com os responsáveis pela Formação Continuada dos Profissionais da Educação da SEDUC-MT, a fim de apresentar resumidamente os objetivos da pesquisa. Considerando a relevância do contexto nas pesquisas qualitativas, esta fase foi seguida de um período denominado exploratório, que possibilitou uma visão geral do problema de pesquisa, a melhor focalização das questões, a identificação definitiva de informantes e demais fontes de dados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANSZNAJDER, 2000).

Na segunda etapa foi realizada, então, a coleta de dados e informações referentes à formação continuada de professores da rede pública do Estado de Mato Grosso. Considerou-se, para tanto, o ponto de vista de Alves-Mazzotti e Gewansznajder (2000), que consideram que as características multimetodológicas das pesquisas qualitativas permitem a utilização de vários procedimentos e instrumentos de coleta de dados, nos quais a observação, a entrevista em profundidade e análise de documentos são os mais utilizados, sem prejuízos do uso de outras técnicas complementares.

Foram utilizados como fontes de informação sobre o CEFAPRO documentos institucionais e científicos, registros nos sistemas informatizados de gerenciamento disponibilizados e questionário de pesquisa com os egressos. Em seguida, esses dados foram organizados em ordem cronológica, a fim de relacioná-los, e, assim, efetuar alguns cruzamentos para melhor interpretação e análise. Finalmente, na terceira e última etapa, realizou-se a análise e a interpretação dos dados por meio da Análise de Conteúdo, com base no referencial teórico adotado, seguido das conclusões do estudo.

O trabalho conta com três capítulos. O capítulo 1 apresenta a discussão sobre Políticas Públicas e Políticas Educacionais, na perspectiva crítica das políticas públicas educacionais brasileiras e dos ciclos de políticas. O capítulo 2 trata da qualidade da educação descrita nos textos legais e sua relação com a formação continuada de professores, com destaque para a análise da modalidade EaD. O capítulo 3 traz a trajetória da política de formação continuada dos profissionais da educação no Estado de Mato Grosso, com análise dos documentos dos CEFAPROS e de trabalhos de pesquisadores que vêm contribuindo com a pesquisa nesse campo. Apresenta-se, por fim, a análise das entrevistas à luz da teoria adotada e dos Referenciais de Qualidade citados para averiguar os resultados e se encerra com as considerações finais e suas constatações.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Como o objeto deste trabalho está ligado a Políticas de Formação de professores no Estado de Mato Grosso, fez-se necessária uma revisão conceitual sobre a temática das políticas educacionais situadas no contexto das políticas públicas. Para tanto, foram consideradas as análises de Frey (2000), Souza (2003, 2006), Mainardes (2006), Ball (2011), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Mainardes e Gandin (2013), Paulilo (2010), Arretche (2003), Arosa (2014), Passone (2012, 2013), Cavalcanti (2007), Faria (2003, 2012) e Martins (2013).

A política pública enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica começou a se instituir no início dos anos 50 nos Estados Unidos, como uma subárea da ciência política interessada na ação dos governos, diferentemente do modelo europeu, centrado na análise do Estado e suas instituições. O campo da disciplina foi se estabelecendo nos cursos universitários à medida que as agências de governo começaram a demandar analistas políticos para integrar suas equipes e realizar análises de custo-benefício, de orçamentos por programa e análises de impacto. Observa-se que da década de 1950 até a de 1970 houve um crescimento de interesse científico pelo tema, solidificando um campo disciplinar (MARTINS, 2013).

Na Europa, os estudos sobre políticas públicas tiveram origem na Alemanha, na década de 1970 (FREY, 2000), acompanhando a ascensão ao poder da social democracia, bem como a consolidação dos instrumentos de planejamento e alcance das políticas setoriais.

A disciplina políticas públicas, de acordo com Souza (2006), representa o terceiro caminho que a ciência política norte-americana percorreu no estudo

da área pública, buscando entender como e por que os governos optam por determinadas ações e quem são os ganhadores e perdedores em face dessas decisões. Observa que a constituição e a consolidação do campo das políticas públicas partem da hipótese de que, em democracias estáveis, “[...] aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser: a) formulado cientificamente e b) analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 04).

A autora destaca, ainda, as relevantes contribuições para o campo das políticas públicas de quatro pesquisadores tidos como os “pais” fundadores: Laswell, que, em 1936, introduziu a expressão *policy analysis* (análise de política pública); Simon, defensor na década de 50 de que o conhecimento racional poderia minimizar a racionalidade limitada dos tomadores de decisão (*policy makers*) na área pública; Lindblom (1959; 1979), que propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, questionando o foco na racionalidade de seus antecessores Laswell e Simon; e Easton (1965), pesquisador que definiu a política pública como um sistema em que a formulação, resultados e o ambiente se relacionam.

Apesar de oriunda da ciência política, a disciplina de políticas públicas é um campo multidisciplinar que se utiliza dos conhecimentos de diferentes disciplinas, como economia, política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas. Pode ser entendida como uma subárea do conhecimento, capaz de subsidiar a solução de problemas decorrentes da ação do Estado, além de explicar suas causas e consequências, em um contexto definido em determinado espaço de tempo. Resumidamente, a política pública coloca o governo em ação e/ou analisa essa ação, propondo mudanças no seu curso, quando necessário, a partir dos sistemas de acompanhamento e avaliação (SOUZA, 2006; MARTINS, 2013).

As abordagens na ciência política para investigação dos problemas, destacadas por Frey (2000) iniciam-se com o questionamento clássico, ligado ao sistema político sobre a ordem política certa ou verdadeira, o bom governo e o melhor Estado para garantir e proteger a felicidade dos cidadãos e da sociedade. Em seguida o questionamento político relaciona-se à análise das forças políticas cruciais no processo decisório. E, por último às investigações ligadas aos resultados produzidos por um sistema político em que se considera

as contribuições das estratégias escolhidas para a solução de problemas específicos.

Admitindo-se que o conceito de política é polissêmico e dinâmico, e que tem sido redefinido e ressignificado ao longo do tempo em função de conjunturas globais, regionais e locais, em linhas gerais este conceito pode se referir à organização política de um grupo, governo ou sociedade; ou ainda a uma sociedade organizada, como uma nação, que possui uma forma de governo própria ou como um conjunto de procedimentos que expressam relações de poder destinadas à resolução de conflitos quanto aos bens públicos (CAVALCANTI, 2007).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 8) o termo se vincula ao poder do Estado em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, sobre um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras. As autoras consideram que, na impossibilidade do Estado superar ou eliminar formalmente as contradições das relações de produção que se instalam na sociedade civil, passa a administrá-las, mantendo-as sob controle, colocando-se acima delas. Admitem que as políticas públicas, principalmente as de cunho social, são dinâmicas, considerando as relações de conflito e tensões entre grupos e classes que compõem a sociedade. Nessa linha, as políticas públicas surgem dessa correlação de forças, em que aparecem “[...] as possibilidades para implementar a sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades” (*ibidem*, p. 9).

Como se pode constatar, não existe uma única definição para política pública. Contudo, apesar das críticas quanto à superestimação dos aspectos racionais e procedimentais, a definição de Laswell ainda é a mais conhecida, em que, segundo Souza (2006, p. 05) “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Para a autora, as diferentes definições de políticas públicas remetem sempre aos governos, além de proporcionar uma visão holística, em que o todo é mais importante do que a soma das partes.

Quanto às fases da política pública, apesar de existirem algumas divergências quanto à classificação e conteúdo por parte de alguns autores,

conforme Passone (2013), prevalece a adoção das quatro fases principais que envolvem a agenda, a formulação, a implementação e a avaliação.

Para Kingdon (1984 *apud* Faria, 2003), no processo de produção das políticas públicas existem três correntes de atores e questões: a dos problemas, que reúne informações sobre as várias questões problemáticas e atores que apresentam definições conflitantes para os problemas, a das políticas (*policies*), composta pelos atores que sugerem soluções aos problemas, e a da política (*politics*), composta pelo movimento dos grupos de pressão, pelas mudanças no legislativo e nas agências administrativas, na hipótese de que as pessoas em um país fazem suas escolhas observando alguns critérios, que se modificam com o tempo.

Essa acepção se confirma na década de 1980, período em que essa temática novamente vem para o centro das discussões com sua relevância ampliada em face da necessidade de adoção de políticas restritivas de gasto. Os países com democracias não consolidadas e com histórico de altas taxas inflacionárias, como os da América Latina, buscaram políticas públicas a fim de redesenhar o novo papel do governo/Estado, e ainda promover o desenvolvimento econômico aliado à inclusão social da população que se encontrava à margem do sistema vigente (FREY, 2000).

No Brasil, como sinaliza Arretche (2003), houve, a partir da década de 1980, um aumento considerável de estudos sobre políticas públicas em forma de teses, dissertações, artigos, da inserção da disciplina políticas públicas nos programas de graduação e pós-graduação e do surgimento de linhas de pesquisa e financiamento de trabalhos nessa área. Para Arretche (2003, p. 07), “Não há dúvidas, portanto, quanto à institucionalização e expansão dessa subdisciplina no Brasil”. Todavia, os pesquisadores de países periféricos, onde coexistem comportamentos político-administrativos modernos e tradicionais em face das características do Estado contemporâneo, têm encontrado dificuldades na análise das políticas públicas, considerando que o campo de estudo é ainda recente, interdisciplinar e originário de democracias consolidadas (FREY, 2000).

Na próxima seção, os estudos acerca das políticas públicas educacionais, especialmente as adotadas no Brasil nas duas últimas décadas,

serão destacados, considerando a ampliação do seu papel na sociedade contemporânea.

1.1. Análise de Políticas Públicas

Como já mencionado anteriormente, a política pública enquanto subárea da ciência política representa um campo de estudo relativamente novo, que vem se consolidando e ganhando importância à medida que sua utilização pelos governantes é ampliada, em face da necessidade de encontrar políticas que respondam às necessidades provenientes da reestruturação do mercado e do mundo do trabalho, das privatizações dos serviços estatais e da redução do gasto público, possibilitando novo arranjo do papel e das funções do Estado, a partir da década de 1980.

No Brasil, estudos sobre políticas públicas são bem recentes. Apesar de se verificar no país aumento das pesquisas nas duas últimas décadas, conforme Mello (*apud* Freitas, 2003) e Frey (2000), a análise de políticas públicas se caracteriza por certa fragmentação organizacional e temática, focadas na análise de estruturas e instituições ou mesmo restritas à descrição de processos de negociação de políticas setoriais, apresentando níveis variados de complexidade metodológica e analítica, com predominância de micro abordagens desvinculadas de macroprocessos, além da precariedade na sua institucionalização. Essas deficiências, na opinião de Frey, impedem que os resultados obtidos alcancem maior grau de generalização.

Dentre as várias abordagens e modelos propostos na literatura para avaliação e análise de políticas, a *policy analysis*, que envolve conceitos da ciência política e da administração pública, é defendida por Frey para o estudo de políticas públicas, uma vez que possibilita a análise da inter-relação entre as instituições políticas, o processo político e os conteúdos de política com os questionamentos clássicos da ciência política. Destaca que a literatura que trata da *policy analysis* apresenta três dimensões da política, utilizando o significado dos termos empregados na língua inglesa para designá-las:

(a) *Polity*, a dimensão institucional, que se refere à ordem do sistema político-jurídico e à estrutura institucional do sistema político-administrativo; (b) *Politics*, que representa a dimensão institucional e o processo político, frequentemente de caráter conflituoso, e (c) *Policy*, a dimensão material o conteúdo material das decisões políticas. (FREY, 2000, p. 216-217)

O autor assevera que a utilização dessas dimensões como categorias de análise pode facilitar a estruturação de projetos de pesquisa, mesmo que na realidade elas sejam entrelaçadas e mutuamente influenciáveis. Destaca, sobretudo, que a *policy analysis* permite a verificação do grau de influência que as estruturas e os processos de negociação política exercem sobre a política pública propriamente dita. Quanto à crítica usual atribuída à *policy analysis* pela falta de teorização, inclusive, tendo sua cientificidade contestada, sustenta, com base em Wollmann, que seu potencial analítico, ao permitir a convergência da dimensão material com a institucional e político-processual, pode superar uma abordagem em que a análise é feita de forma isolada priorizando uma ou outra dimensão.

A busca pela ampliação das possibilidades de análise no campo das políticas públicas é incessante, dando origem a várias terminologias para designá-las e conseqüentemente muitas interpretações para “análise de políticas, análise para políticas, avaliação política e avaliação de políticas” (FIGUEIREDO e FIGUEIREDO, 1986 *apud* MARTINS, 2013, p. 278). Um bom exemplo é apresentado por Arretche (1998, p.30), que faz distinção entre o que chama de “modalidades de avaliação”: avaliação política, avaliação de políticas e análise de políticas públicas. Para a autora essas abordagens emitem juízo de valor, portanto não podem ser consideradas neutras.

Nessa perspectiva, o trabalho de Cavalcanti (2007) buscou sistematizar os estudos já realizados sobre análise e avaliação de políticas, em que, segundo sua apreciação, prevalece certa confusão conceitual, entendendo necessário agrupá-los a partir de dois enfoques, o da Avaliação e o da Análise de Política Pública, destacando que o segundo enfoque é o que melhor se adequa ao estudo de políticas em qualquer área ou setor pelas características a seguir descritas.

Para a mencionada autora, o Enfoque de Análise de Políticas (EAn), abarca as áreas de Ciência Política e de Administração Pública, admite o conceito de *policy process* ou *policy making process* (“processo de elaboração de política”) que envolve desde o processo de tomada de decisão (momento de formulação) das políticas públicas, momento de implementação, e o de verificação de seus resultados (momento de avaliação). Esse enfoque apresenta os momentos da trajetória das políticas como interligados, como um processo de realimentação, que envolve o estudo de causas e consequências. Para Cavalcanti (2007), nesse enfoque, busca-se entender como se dá a ação do governo, para atuando sobre ele conferir uma outra orientação às políticas podendo-se, inclusive, alterar a forma como elas são formuladas, implementadas e avaliadas.

Diferentemente do enfoque anterior, o Enfoque de Avaliação de Políticas (EAv) enfatiza o estudo das políticas públicas a partir da verificação dos seus resultados (efeitos, impactos) em função do momento da implementação, desconsiderando o momento da formulação, com tendência a um viés de natureza ex-post. Neste enfoque, a metodologia de avaliação criada dentro e para a área educacional passou a ser utilizada em outras áreas das políticas sociais.

Cavalcanti (2007) adverte que, no Brasil, são reduzidos os trabalhos que utilizam o Enfoque EAn e menos ainda os que consideram as dimensões *polity*, *politics* e *policy* ao tratar da política educacional. Este aspecto é corroborado por Martins (2013), que adverte também que nesses estudos quase nunca se identifica a definição das tipologias, o que denota a incipiente relação que a área estabelece com as teorias e os modelos construídos no campo da análise das políticas públicas em geral.

Outro ponto identificado por vários autores quanto à análise de políticas públicas, como Faria (2003), Perez (2010) e Passone (2012), refere-se à concentração da análise apenas do processo decisório ficando o de implementação relegado a um segundo plano. Prevalece a crença de que as decisões conduzem automaticamente à mudança, de forma que “[...] a implementação não é vista como uma parte integral da formulação da política, mas como algo a ser feito depois, por acréscimo” (PEREZ, 2010. p. 1181).

Alguns autores (HILL; HONIG; JOHN *apud* PASSONE, 2013) sinalizam um hiato entre as fases de elaboração e avaliação das políticas sociais, ensejando a necessidade de se instituir na análise de políticas públicas a fase de implementação, necessárias para a identificação dos chamados “*déficits de implementação*”.

A pesquisa sobre a implementação de políticas se desenvolveu, apresentando dois modelos de análise com as seguintes características, de acordo com Perez (2010): (a) *top-down* (de cima para baixo), de viés positivista, adotando o pragmatismo da escola norte americana, focado no objetivo da política a partir da decisão governamental, em que as etapas são consideradas distintas, lineares. Nesse modelo de análise, a ênfase está na possibilidade de previsão dos *déficits*, e conseqüentemente sua superação, por meio do estabelecimento de objetivos e metas, desconsiderando os conflitos do processo de implementação. (b) *bottom-up* (de baixo para cima), sob a influência do modelo europeu e fenomenológica acerca da implementação, propondo uma análise em que se considere o conteúdo das políticas em relação ao contexto institucional, a dinâmica dos processos, a posição dos atores locais. Nessa abordagem, busca-se construir uma visão realista, concentrada nos níveis em que ocorre a implementação, identificando-se a compatibilidade dos programas aos anseios dos envolvidos e o processo de descentralização, permitindo que as políticas sejam recriadas.

Entretanto, as críticas sobre a fase de implementação e da adoção das análises *Top-down* e *Bottom-up* permanecem, considerando que as políticas não possuem um ciclo linear e sucessivo. De tudo, resta claro o desafio para as pesquisas no campo da análise de políticas públicas, em especial as educacionais, principalmente no que se refere à superação dos modelos de análise lineares, e à necessidade de adequação de instrumentos da análise de políticas públicas às condições peculiares das sociedades em desenvolvimento.

Nesse sentido, o modelo do ciclo de políticas (*policy cycle*) “acaba se revelando um modelo heurístico bastante interessante para a análise da vida de uma política pública” (FREY, 2000, p. 226).

1.2. Estudos no Campo da Política Educacional

O Estudo da temática da política educacional tem ganhado relevância em meio ao processo de globalização econômica e às crises decorrentes no mundo contemporâneo, o que pode ser comprovado com o aumento das pesquisas nesse campo. De acordo com Stremel, Tello e Mainardes (2014), já existe um conjunto significativo de pesquisas sobre políticas educacionais diversas (políticas e programas) e, portanto, trata-se de um campo consolidado enquanto espaço de discussão, debate e pesquisa. No entanto, uma das necessidades do campo é de aprofundar e expandir as publicações que abordem aspectos teóricos, epistemológicos e metodológicos da pesquisa sobre políticas educacionais, especialmente no contexto da América Latina.

No Brasil, a pesquisa de Arosa (2013), que investigou a produção acadêmica apresentada no Grupo de Trabalho Estado e Políticas Educacionais-GT5, da ANPEd, no período compreendido entre 2000 e 2009, revelou a existência de ênfase na análise das estruturas e instituições, bem como a caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas. Esses estudos, segundo esse autor, são de natureza descritiva, com graus de complexidade analítica e metodológica bastante distintos, com ausência ou insuficiência de embasamento teórico, em contraposição ao resultado do estudo anterior de Azevedo e Aguiar (2001), que identificou a presença do posicionamento teórico-metodológico ligado ao materialismo histórico dialético nos trabalhos apresentados no mesmo GT5 no período entre 1993 e 2000.

No entanto, sob o ponto de vista político-institucional, Arosa (2013) aponta a existência de traços gerais característicos da pesquisa educacional brasileira, também identificados por Azevedo e Aguiar (2001) para o período (1993–2000), e por Silva e colaboradores (2010) para o período em análise, como a centralidade do Estado na produção de conhecimento sobre políticas educacionais. Constata também que 81% dos trabalhos apresentados no GT5 são oriundos de instituições universitárias públicas, embora somente 33% dos trabalhos analisados tenham recebido fomento público. Admite que esses resultados refletem o contexto sócio-histórico marcado pela precarização do

trabalho do pesquisador, pela cultura da performatividade e produtividade, e pela escassez de financiamento, dentre outros fatores. No próximo item, serão apresentados o modelo do ciclo de políticas na perspectiva da *policy analysis* descrito por Frey (2000) e a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e seus colaboradores.

1.3. Ciclo De Políticas como Ferramenta Analítica

A versão clássica do *policy cycle*, segundo Frey (2000), é um elemento da abordagem de *policy analysis*. O modelo do ciclo de políticas permite a integração das várias abordagens de avaliação num modelo de referência para a análise processual. As fases do processo político são investigadas considerando-se as relações de poder, as redes políticas e sociais bem como as práticas político-administrativas, apontando pistas para identificação das causas dos déficits do processo de resolução de problema. Quanto às divisões do ciclo de políticas, propõe uma subdivisão das fases comuns a todas as propostas encontradas na bibliografia (formulação, implementação e controle dos impactos) passando para a percepção e definição de problemas; *agenda-setting*, elaboração de programas e decisão, implementação de políticas e, finalmente, a avaliação de políticas e a eventual correção da ação.

Com relação a essas fases do ciclo de políticas descritas pelo autor, vale destacar resumidamente as três primeiras que envolvem a formulação do problema e que não foram detalhadas em outras concepções, como (a) a fase de percepção e definição de problemas, que envolve a convicção de que um problema social se converte em um problema que exige determinada ação política. Este precisa ser dominado política e administrativamente pelos seus atores, e para que entre na fase da (b) *agenda-setting*, ou seja, para que o tema seja efetivamente inserido na pauta política, ou seja excluído ou mesmo adiado para uma data posterior, propõe uma avaliação entre as várias opções disponíveis, a fim de escolher aquela que seja viável economicamente e que se imponha na arena política, com o necessário envolvimento dos atores políticos. Atingindo a (c) fase de elaboração de programas e de decisão, as alternativas

de ação são escolhidas previamente para então serem formalizadas com o ato de decisão da política e seguir as demais fases.

No campo da política educacional, a abordagem de ciclo de políticas proposta por Ball e seu colaboradores (*policy cycle approach*) está voltada para análise de políticas educacionais, e, conforme destaca Mainardes (2006, p. 49):

[...] Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Para esta abordagem é fundamental a utilização de um referencial teórico que permita a ligação entre o Estado e os processos micropolíticos, ou seja, as macro e micro análises. Assim, Ball e seus colaboradores propuseram a instituição da análise de contextos para um ciclo contínuo de políticas públicas de educação através de um processo inter-relacional, sem uma dimensão temporal, sequencial e tampouco constituindo etapas lineares. Inicialmente, foram propostos três contextos: o contexto de influência, em que se iniciam as políticas públicas com a construção dos discursos políticos; o contexto da produção de texto, que representa a própria política, já que os textos políticos são resultantes de disputas e acordos entre grupos visando o controle de suas representações; e o contexto da prática, onde ocorre a interpretação e reinterpretação da política, em que os efeitos e consequências produzidos pela política podem ser sinônimos de mudanças e transformações na política original (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Ressalta-se ainda que cada um desses contextos tem arenas, lugares e grupos de interesse, envolvendo embates e disputas (MAINARDES, MARCONDES, 2009).

A partir do ponto de vista apresentado, os autores asseveram que o contexto da prática não representa somente a implementação das políticas, mas envolve também o processo de interpretação, que pode gerar efeitos e consequências diversas, modificando a política original, a recriando (BOWE *et al.*, 1992 *apud* MAINARDES, 2006). Quando se trata de políticas educacionais, de acordo com esta abordagem, os professores e demais atores, com seus conhecimentos, suas crenças, seus valores, podem interpretar e reinterpretar

essas políticas, interferindo no processo de implementação. Para deixar mais clara essa possibilidade, foi inserida nessa abordagem a distinção entre “política como texto”, descritiva, em que se permite a construção do pensamento, e “política como discurso”, prescritiva, que estabelece limites para construção do pensamento e distribuição das vozes, pois somente algumas vozes serão ouvidas e terão autoridade.

Ball (1993a *apud* MAINARDES, 2006), em face das críticas recebidas quanto à conceitualização do ciclo de políticas, acrescentou mais dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o da estratégia política. Ao tratar do contexto dos resultados ou efeitos, demonstra preocupação com critérios de justiça, igualdade e liberdade individual, considerando que as políticas têm efeito e não só resultados. Para efeito de análise categorizou os efeitos em gerais e específicos a fim de examinar as facetas, dimensões e implicações de uma política e suas interfaces com outras.

O último contexto do ciclo de políticas, de estratégia política, busca ações sociais e políticas capazes de tratar as desigualdades geradas ou reproduzidas pela política em análise. Resumidamente, conforme destaca Paulilo (2010), a abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) propõe uma investigação dos processos de resistência, das acomodações e dos subterfúgios dentro e entre as fases de formulação, implementação e uso de um programa ou de uma política de reforma educacional. Para esse modelo proposto por Ball (1994; Bowe, Ball, Gold, 1992, *apud* Mainardes, 2006), a análise dos contextos de influência, produção de texto, prática, resultado ou efeito e estratégia são centrais na análise das políticas de educação.

Quanto às críticas sobre a utilização da abordagem do ciclo de políticas como teoria, epistemologia ou método, Mainardes e Marcondes (2009) respondem afirmando que se trata de um método para a análise de políticas, sem a pretensão de descreve-las. Em trabalho posterior, Mainardes e Gandin (2013) justificam a abordagem do ciclo de políticas como uma epistemologia, considerando as contribuições conceituais presentes no ciclo de políticas e suas contribuições na apresentação dos resultados da pesquisa, por meio dos vários elementos de análise que integram os contextos

de influências, de produção de texto, da prática, dos resultados ou efeitos e de estratégias.

No Brasil, a utilização da abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe é recente; somente a partir de 2002 foi usada em textos de pesquisadores brasileiros. Enseja-se que a ampliação de estudos sobre a abordagem do ciclo de políticas contribua com a melhoria da política educacional, preenchendo a lacuna existente em relação aos referenciais teóricos direcionados para o campo das políticas educacionais (MAINARDES; GANDIN, 2013).

Além das contribuições já citadas da abordagem do ciclo de políticas para propiciar a análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais, Mainardes (2006) ainda ressalta sua flexibilidade, definindo-a como uma proposta aberta e como um instrumento heurístico.

Na presente pesquisa, portanto, será utilizado o enfoque da análise das políticas educacionais (CAVALCANTI, 2007), com foco na política de formação de professores no Estado de Mato Grosso, tendo como ferramenta analítica a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e seus colaboradores.

Paralelamente ao avanço no número de pesquisas sobre política pública e política educacional, observa-se que os debates nesse campo foram intensificados no final dos anos 1980, com o reconhecimento da necessidade de melhoria dos índices de escolaridade como requisito para o desenvolvimento do País, exigindo a atuação governamental para expansão dos níveis de ensino com a implementação de políticas de avaliação e controle de qualidade. A perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que também trata da melhoria da qualidade do ensino e dos investimentos na política de formação inicial e continuada dos professores.

Ressalte-se, ainda, que as políticas que buscam ampliar a qualidade da educação no Brasil estão relacionadas com a formação continuada de professores e marcadas por um arcabouço legal considerável, em resposta aos diversos fatores históricos sociais já mencionados e serão tratadas oportunamente no próximo Capítulo.

CAPÍTULO 2

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA DE PROFESSORES

Este capítulo visa analisar os reflexos da garantia constitucional do direito à educação de qualidade no campo da política educacional brasileira. Trata do contexto neoliberal em que as reformas educacionais vêm sendo constituídas e implementadas, influenciando sobremaneira o alcance desse preceito constitucional dentro do modo de produção capitalista.

No cenário atual, marcado pelas reformas educacionais de viés neoliberal características das últimas décadas, observa-se a crescente importância que a formação docente vem recebendo nas políticas públicas contemporâneas, seja a inicial ou a continuada, seja na modalidade presencial ou a distância, como forma de superar a baixa qualidade que os sistemas públicos de ensino vêm apresentando.

Em função da complexidade presente na formação continuada de professores, torna-se necessário conhecer melhor seu histórico, os contextos envolvidos, o alcance e a consolidação desses programas, inclusive na modalidade EaD. O reconhecimento desse desafio justificou a opção, neste trabalho, pela abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball e seus colaboradores (1992; 1994 *apud* MAINARDES, 2006), em que se formaliza a análise de um ciclo contínuo de políticas públicas de educação, com ênfase nos três contextos principais (de influência, da produção de texto e da prática) como ferramenta analítica. De acordo com os autores, mesmo admitindo-se que as políticas são dinâmicas e influenciadas pelos interesses dos seus formuladores, existem outras questões contextuais envolvidas para colocá-las em ação e que não devem ser desprezadas.

Nessa perspectiva, Mainardes (2007, p.36) adverte que o *Policy Cycle Approach* (Abordagem do Ciclo de Políticas) “[...] oferece instrumentos para

uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”. Não obstante essa afirmação positiva, o autor recomenda a utilização de outras teorias para fundamentar a análise das políticas pesquisadas. De modo que esta pesquisa se utiliza também dos conceitos de direito à educação e das concepções de qualidade e qualidade social da educação, contidas na literatura acadêmica e nos documentos da política nacional e estadual relacionados ao assunto.

Em trabalho mais recente (BALL; MAGUIRE E BRAUN 2012 apud MAINARDES; GANDIN, 2013) destacam que as políticas educacionais são interpretadas e traduzidas/materializadas pelos diferentes atores em função das dimensões contextuais, que envolvem desde aspectos locais às dimensões históricas socioeconômicas e culturais, da escola aos alunos que a frequentam. Do mesmo modo, devem ser consideradas a estrutura física e tecnológica oferecidas pela escola, as relações de trabalho docente e a gestão escolar, o que inclui as pressões e expectativas do contexto político relacionadas aos índices e taxas a serem alcançadas, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Para esses autores, ao colocar em prática as políticas educacionais, os professores e demais profissionais da educação irão interpretá-las em função de seus valores, compromissos, experiência profissional, estrutura física e políticas de gestão da escola. Desse modo, as políticas podem conduzir a mudanças visíveis e efetivas atendendo aos objetivos propostos, ou, dependendo das dimensões contextuais, apresentar resultados pouco perceptíveis, ou ainda encontrar resistências à sua implementação não gerando os efeitos esperados ou, em função de estratégias adotadas, gerando efeitos contrários.

Vale ressaltar também um atributo da Abordagem do Ciclo de Políticas, destacado por Ball e seus colaboradores, que é o de analisar uma política identificando seu movimento entre os distintos contextos e dentro de cada um deles, além do modo como a política vai se transformando ao longo de sua trajetória. Esse método possibilita a análise de políticas educacionais considerando a interpenetração entre os macro e micro contextos, bem como a

identificação das influências exercidas pelos diversos tipos de atores envolvidos na política em tela no decorrer dos anos.

Nesse sentido, torna-se necessária, para utilização da Abordagem do Ciclo de Políticas, uma análise prévia para definir o recorte adequado no tempo e no espaço da trajetória da política a ser estudada, considerando que seria impossível realizar esse recorte a partir de etapas ou mesmo de contextos isolados, dado o grau de imbricação entre eles. Busca-se, neste capítulo, apresentar o macro-contexto que envolve a Política de Formação Docente no país, destacando a modalidade EaD, sua relevância para a garantia do direito à educação e à melhoria da qualidade de ensino e da qualidade social da educação a partir da década de 80, relacionando-o, sempre que possível, ao micro contexto em que a política de formação de professores efetivada no estado de Mato Grosso por meio do CEFAPRO está inserida, desde a criação desses Centros, em 1997, culminando com a análise do programa ProInfo no período de 2011 a 2014.

Para tanto, inicialmente apresenta-se breve relato do debate acerca da ampliação da importância da temática educacional no cenário político internacional e nacional em que o direito à educação passa a incorporar uma dimensão mais ampla, associada ao pleno exercício dos direitos individuais, políticos e sociais proporcionados por uma educação de qualidade. Tal discussão está delineada a partir da visão de vários autores, como Dourado (2011), Gentili (2009), Gatti, Barreto e André (2011) e Oliveira (2007), dentre outros.

Na sequência, destacam-se as estratégias defendidas pelo Banco Mundial, dentre outros organismos multilaterais, relacionadas a sistemas (descentralizados ou centralizados) de gestão escolar envolvendo currículos mínimos nacionais, participação nas funções de direção e controle. Também traz a agenda internacional balizada por conferências mundiais, acordos, compromissos multilaterais, dentre outros, pautada na discussão sobre a formação inicial e continuada de professores e sua relação com a qualidade da educação.

Por fim, aqui abordaremos a questão da formação inicial e continuada de professores, no país, que ganhou corpo com a Constituição Federal de 1988

e a LDBEN/1996, principalmente na modalidade a distância. A EaD ganhou relevância e sua trajetória é narrada destacando-se os critérios de qualidade e qualidade social da educação que devem ser observados nos programas de formação inicial e continuada de professores, a exemplo do ProInfo, adotado no Estado de Mato Grosso.

2.1. Direito à Educação: o debate recente e a participação dos organismos multilaterais

Conforme Gatti *et al.* (2011), com a crescente ampliação da importância da temática educacional, o direito à educação passa a incorporar uma dimensão mais ampla, associada ao pleno exercício dos direitos individuais, políticos e sociais.

Essa vertente segue o mandamento constitucional brasileiro de 1988, tida como “Constituição Cidadã”, que estabelece nos artigos 6º (Título II, Capítulo II), 205 e seguintes (Título VIII, Capítulo III, Seção I) a educação como direito social, que deve conduzir, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento integral do indivíduo, à cidadania e à sua qualificação para o mercado de trabalho, além de instituir dentre os princípios para ministrar o ensino, a vinculação do direito à educação com a garantia de padrão de qualidade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, com alterações (BRASIL, 1990) também trata, no Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, no artigo 53 e seguintes, de assegurar o direito social à educação: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”.

O direito à educação com padrão de qualidade também está previsto nos Títulos II e III, artigos 2º a 7º, da LDBEN (BRASIL, 1996), com destaque para o artigo 2º e 3º:

2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Apesar dessa previsão constitucional e legal quanto ao direito à educação ser relevante e necessário, a Carta não pode, isoladamente, garantir sua efetivação na sociedade contemporânea. Não seria factível acreditar que somente a existência de um marco regulatório com esse conteúdo garantiria a qualidade da educação oferecida. Ressalte-se, entretanto, que a ausência dessa previsão impossibilitaria resguardar os instrumentos para sua efetivação.

Conforme menciona Bayer (2012), a sociedade também precisa se mobilizar para exigir e responsabilizar o Estado pela implementação de ações efetivas com vista à garantia do direito à educação de qualidade. Assevera, com base em Zampiri (2010), que a distribuição dos direitos sociais, como é o caso do direito à educação, pode ser acelerada com a participação do Estado, materializada nas políticas públicas.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ao tratar dos direitos humanos e inclusão social para o desenvolvimento da América Latina e Caribe, considera a educação como um direito e bem público que possibilita o exercício de outros direitos humanos, razão pela qual ninguém deve ficar excluído. O exercício efetivo do direito à educação acontece não só pelo acesso à escola, mas também pela possibilidade de desenvolvimento integral do indivíduo, por meio de uma educação de qualidade para todos e por toda a vida, não discriminatória e participativa, observando-se os princípios de gratuidade e obrigatoriedade (UNESCO, 2008).

Quando se trata da educação em relação aos direitos humanos, Sacristán (2007, *apud* BAYER, 2012, p.30) adverte que esta pode ser

abordada sob três enfoques: o direito à educação propriamente dito, em que esse direito é tido como um bem do qual todos indistintamente devem se beneficiar; a educação para os direitos humanos contidos nos conteúdos curriculares; e, finalmente, a educação segundo os direitos humanos, cujos currículos devem abranger uma visão universal e moral da sociedade. O autor defende que o direito universal à educação deve ser analisado considerando os outros direitos relacionados, pois sem acesso à educação o indivíduo torna-se incapaz de exercer a cidadania ou mesmo exigir outros direitos, o que dificulta sua inserção social, além de cercear sua liberdade de expressão e pensamento.

Para Gentili (2009), o direito à educação é considerado como um direito humano fundamental, a ser redefinido para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Ressalta que o processo de produção social excludente promove efeitos no direito à educação. Acredita que, nos países da América Latina e no Caribe, para a concretização desse direito é preciso vencer as interferências relacionadas à pobreza e às desigualdades estruturais, a segmentação e a diferenciação dos sistemas nacionais de educação, além dos sentidos que o direito à educação assume, numa cultura política que despreza os direitos humanos e reduz o valor da escolaridade aos seus efeitos na disputa pelas melhores posições no mercado de trabalho.

Nessa linha, Dourado (2011) ressalta que a década de 1990 foi marcada por mudanças na forma de organização e gestão do Estado que, conseqüentemente, repercutiram nas políticas educacionais, emergindo o caráter mercadológico de um bem (educação) tido como público, mas cuja garantia é influenciada pelos interesses do capital. Este autor observa que a maioria dos países precisou efetuar reformas administrativas e fiscais em função dos novos cenários econômicos, políticos e culturais advindos dos processos de reestruturação produtiva e mundialização do capital em resposta à crise econômica agravada no final da década de 1970. Esse processo de reestruturação do capital e de seu sistema de dominação político e ideológico é marcado pelo advento do ideário neoliberal, que exige a redefinição do papel do Estado. Em função dos altos investimentos em setores como saúde, educação, previdência, trabalho e emprego, tidos como desinteressantes por

aumentar o gasto público e não gerar nenhum retorno imediato, o Estado é considerado o vilão da crise econômica.

Nessa perspectiva, pode-se descrever, resumidamente, a ideologia que permeou as reformas implementadas, conforme Peroni e Adrião (2005), Peroni (2006, 2008), Harvey (2005), Dourado (2011) abordaram, a partir das características principais da doutrina neoliberal indicadas pela supremacia do setor privado sobre o público, envolvendo a privatização de empresas estatais, mudanças substanciais nas relações de trabalho baseadas na flexibilização, seguida da desregulamentação do mercado e da luta pela fim do protecionismo econômico dos países, tidos como entraves ao livre comércio internacional. Na perspectiva do neoliberalismo, o Estado de Bem-Estar Social é veementemente criticado, tido como ineficiente e injusto, contrapondo-se à ideia de que somente o mercado consegue regular e equilibrar as relações de produção e consumo, marcada pela livre escolha. De acordo com esse ideário o Estado deve transferir a execução das políticas sociais para empresas privadas e/ou para sociedade civil (terceira via), ficando as funções do Estado restritas ao atendimento dos setores menos atraentes para o mercado, bem como a criar e garantir as estruturas para seu funcionamento, tornando-se o Estado mais avaliador do que executor.

Conforme o ideário neoliberal, ajustar-se ao processo de globalização seria a única saída para o mundo. De acordo com Harvey (2005), enquanto modalidade de discurso o pensamento neoliberal se tornou hegemônico, transpassando todos os aspectos e formas de viver, pensar e interpretar o mundo.

No caso brasileiro, as políticas públicas recentes para a educação foram influenciadas por esse ideário que defende a implementação de reformas educacionais e atribui a responsabilidade pela crise da educação a diversos fatores, como a insuficiência de recursos públicos para serem aplicados no setor, aliada à ineficácia da gestão, seguida da má qualidade da formação de professores e a utilização de grade curricular já superada, exigindo mudanças imediatas, a fim de adequar a educação pública brasileira ao novo modelo econômico. A escola é tida como instrumento de desenvolvimento econômico e social, em que suas atribuições e prioridades são influenciadas pelas

organizações financeiras internacionais conforme os interesses do mercado, a exemplo da ênfase na universalização da escola primária seguida do ensino fundamental, em detrimento das fases posteriores. Cabe salientar que o Banco Mundial, dentre outros organismos multilaterais, tem exercido forte influência sobre a política educacional brasileira, especialmente nos anos 1990, considerando a educação como um instrumento fundamental para promover o crescimento econômico e a redução da pobreza, tendo como elementos fundamentais:

- a) Prioridade na educação primária.
- b) Melhoria da eficácia da educação.
- c) Ênfase nos aspectos administrativos.
- d) Descentralização e autonomia das instituições escolares, entendida como transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento, enquanto ao Estado caberia manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar.
- e) A análise econômica como critério dominante na definição das estratégias. (SILVA *et al*, 2005, p. 14)

Para o Banco Mundial, dentre outros itens, a análise econômica é a metodologia principal utilizada para a definição da viabilidade das políticas educacionais. De acordo com Torres (1998), o pacote de reformas educativas que o Banco Mundial propôs aos países em desenvolvimento, aí se incluindo o Brasil, apresenta elementos distintivos, dentre os quais se destacam a prioridade depositada sobre a educação básica e a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa.

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), um marco nesse processo de reforma educativa e da participação de organismos multilaterais foi a realização da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, na Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Registrou-se a participação de 155 governantes que subscreveram a “Declaração de Jomtien”, comprometendo-se em assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. A partir dessa Declaração, nove países que apresentavam maior taxa de analfabetismo do mundo, aí se incluindo o Brasil, comprometeram-se a desenvolver ações para consolidação de políticas educativas de acordo com os

princípios acordados, atendendo aos propósitos neoliberais. Em 2000, a Cúpula Mundial de Educação para Todos que aconteceu em Dacar, no Senegal, também com a participação da UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, reafirmou as demandas relativas à garantia do direito à educação. Ressalta-se que as metas de Jomtien e de Dacar são amplas, envolvendo principalmente a educação básica, inclusive a educação de jovens e adultos, além de questões relativas a equidade de gêneros e a dimensão da qualidade.

Cabe destacar também que as análises das definições da Conferência de Jomtien não são um consenso nas referências a esta, feitas por vários autores. No caso de Torres (1998), a visão que perpassa suas análises aponta para o significado de Jomtien não só como uma tentativa de garantir educação básica ou a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para a população mundial, mas também como uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica.

Para Torres, a conferência proporcionou uma “visão ampliada da educação básica” e uma visão renovada da política educativa e da cooperação internacional no campo educacional. Entretanto, a autora aponta que, na prática, ocorreu o que denominou de “encolhimento” da “visão ampliada da educação básica” no conceito e na prática da ideologia e das metas originais da Educação para Todos, de Jomtien. As principais iniciativas em direção às reformas educativas desencadeadas nos anos 1990, sob influência dos organismos internacionais liderados pelo Banco Mundial conduziram à “[...] uniformização da política educativa em escala global [...]”, (TORRES, 2001, p. 79), considerando que foi imposto aos países um programa de reformas estruturais, baseadas no neoliberalismo como condição para que os mesmos obtivessem os financiamentos necessários à reforma educativa. A autora afirma que as respostas às propostas de Joemtien podem ser comparadas conforme demonstrou no Quadro 1 transcrito abaixo:

Quadro 1. Educação para todos

Proposta	Resposta
1. Educação para todos	Educação para meninos e meninas (os mais pobres dentre os pobres)
2. Educação básica	Educação escolar (primária)

	Continua...
3. Universalizar básicas de aprendizagem	Universalizar o acesso à educação primária
4. Necessidades básicas de aprendizagem	Necessidades mínimas de aprendizagem
5. Concentrar a atenção na aprendizagem	Melhorar e avaliar o rendimento escolar
6. Ampliar a visão da educação básica	Ampliar o tempo (número de anos) da escolaridade obrigatória
7. Educação básica como alicerce de aprendizagens posteriores	Educação básica como um fim de si mesma
8. Melhorar as condições de aprendizagem	Melhorar as condições internas da instituição escolar
9. Todos os países	Os países em desenvolvimento
10. Responsabilidade dos países (organismos governamentais e não governamentais) e da comunidade internacional	Responsabilidade dos países

Fonte: TORRES (2001, p. 29).

No Brasil, mesmo se admitindo o valor público dedicado à educação na Constituição Federal de 1988 e demais instrumentos da política educacional brasileira, ao observar seu histórico, a partir dos acordos internacionais, encontram-se várias contradições. Fica notória a ligação existente entre o “Compromisso Todos pela Educação”, com as diretrizes contidas no Plano Nacional de Educação, PNE 2001/2010 (BRASIL, 2001), seguido do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado pelo MEC (BRASIL, 2007) e o Plano de Ações Articuladas (PAR) (BRASIL, 2007a) em que prevalece o forte apelo neoliberal.

Apesar da inquestionável relevância desses Planos para o sistema educacional brasileiro, ainda permanece a discussão quanto às diversas maneiras de gerir tais políticas, principalmente no que se refere ao modelo gerencial adotado com as reformas neoliberais e que envolveram a descentralização administrativa e desresponsabilização do governo central, que passou a compartilhar ações dos Estados e Municípios.

Esses aspectos organizacionais, estruturais e culturais da reforma educacional são destacados por Ball (2005) ao tratar o gerencialismo como principal instrumento do processo de inserção de um modelo empresarial competitivo no setor público, a partir da adoção de novas formas de organização e cultura institucional predominantes no setor privado. Ball aponta

o que chamou de performatividade (indicadores de desempenho) e gerencialismo como sendo as duas principais tecnologias empregadas na política de reforma educacional capazes de promover a ressignificação do profissionalismo, relegando-o à obediência a regras externas e a uma forma de desempenho (performance). Para Ball (2005, p. 545) “Quando utilizadas em conjunto, essas tecnologias oferecem uma alternativa politicamente atraente e eficaz ao tradicional provimento de educação para o bem-estar público, centralizado no Estado.”

Em artigo posterior, Ball (2006) adverte ainda que os aspectos administrativos incorporados pelos novos gerentes dos serviços públicos, incluindo a educação, para se atingir os objetivos das políticas de Estado neoliberais, utilizam-se de uma combinação de “práticas micro-disciplinares” e “controle a distância”, com ênfase no discurso de excelência, efetividade e qualidade pautados na ótica do mercado.

Esse modelo de gestão gera impactos nos parâmetros de qualidade para educação pública, que passa a acompanhar a lógica empresarial. Tais constatações estão presentes nos debates recentes ensejando que o direito à educação ainda precisa ser reafirmado socialmente, com ênfase em questões ligadas à oferta de acordo com padrões de qualidade, que até então não foram definidos no Brasil, bem como questões relacionadas à profissão docente.

Para Charlot (2008, p. 20) “[...] todas essas transformações têm consequência sobre a profissão docente[...]”, considerando que as mudanças impostas pelo ideário neoliberal exigem a modernização econômica e social, com adoção dos critérios de eficácia e qualidade da ação e da produção social, com ênfase na qualidade do ensino fundamental.

Conforme destaca Oliveira (2007), é preciso enfatizar o aspecto positivo que a universalização do ensino fundamental representa para a compreensão dos desafios emergentes no campo educacional no país. Para este autor, a universalização do acesso ao ensino fundamental sinaliza uma mudança na dinâmica das contradições nesse campo, que passou a se concentrar no processo de expansão das etapas posteriores e na melhoria da qualidade da educação básica. Assim, o desafio do campo educacional não é somente garantir acesso, permanência e sucesso (conclusão do ensino

fundamental), como se defendia até bem pouco tempo atrás. A necessidade de melhoria dos índices de escolaridade exigiu a implementação de políticas governamentais de avaliação e controle de qualidade, além da expansão dos níveis de ensino. Para tanto, no início da década de 1990 o Brasil adotou os sistemas de avaliação baseados em testes de larga escala, em que os resultados têm vinculado gradativamente a qualidade da educação à formação continuada de professores.

Nessa esteira conclui-se que o direito à educação envolve, além da garantia de acesso e conclusão à educação básica, a adoção de padrões de qualidade para o ensino que possibilite a progressão dos estudantes, estimule as práticas de cooperação e participação, para que os processos educacionais escolares sejam significativos e formem sujeitos autônomos e conscientes da sua responsabilidade social. Contudo, o conceito de qualidade que vem permeando o campo educacional é advindo da área econômica, com características de utilidade, competitividade, próprias das relações mercadológicas, em detrimento do valor público que lhe é atribuído constitucionalmente. Não obstante esse cenário pautado pelos objetivos neoliberais já descritos em que os conceitos de qualidade da educação emergem, observam-se alguns exemplos pontuais que sinalizam a lenta inserção da qualidade social nas políticas públicas educacionais brasileiras, como será detalhado nas próximas seções.

2.2. Qualidade da Educação em face do modelo neoliberal

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), as políticas públicas, principalmente as de cunho social, são dinâmicas, considerando as relações de conflito e tensões entre grupos e classes que compõem a sociedade. No caso das políticas educacionais, apontam que resultam de confrontos entre grupos e instituições, constituindo-se na correlação entre as forças sociais. Observam que num processo histórico contundente, a educação vem redefinindo seu papel na sociedade, adaptando-se à formação técnica e comportamental

exigidas para a produção e reprodução das formas de organização do trabalho e da vida.

Na perspectiva da crítica ao neoliberalismo, Silva (2009, p. 220) assevera que é notável a participação dos organismos multilaterais incentivando as ações de controle da produção do campo educacional, com adoção de instrumentos institucionais de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas, bem como o papel da educação na geração de capital social. Entretanto, nesse processo, observa-se que as concepções de escola pública estão cada vez mais distanciadas de um de seus elementos fundamentais que é a sua contribuição para modificações nas relações sociais.

Assim, no bojo das reformas políticas, econômicas e sociais desencadeadas nas últimas décadas, a qualidade na educação tornou-se uma preocupação mundial, sendo, no Brasil, tema principal das discussões que norteiam as políticas públicas do Setor. Observa-se que as instituições educacionais vêm inserindo gradativamente a dimensão da qualidade nas suas manifestações e propostas de políticas, sinalizando a existência de um consenso de que o problema central da educação brasileira está ligado à necessidade de melhoria da sua qualidade.

Todavia, vale lembrar que o conceito de qualidade identificado tanto nas normas relacionadas às políticas educacionais, quanto na literatura acadêmica apresenta significados diversos, mudando com o tempo, e sofrendo influências dos contextos internos e externos. Ao traçar um breve panorama sobre a utilização da expressão “qualidade da educação” no campo das políticas educacionais deparamo-nos com as mais variadas acepções, conforme a percepção dos sujeitos e do meio social em que é empregada, a cada espaço de tempo.

Essa tendência é observada por Bertolin ao tratar da qualidade da Educação Superior (ES), observando que é no início dos anos 1980 que surgem os primeiros questionamentos acerca da qualidade em educação, considerando que “a ênfase no debate acerca da qualidade foi precedida pelas exigências quantitativas” (BERTOLIN, 2009, p.127). O autor argumenta que são tantas as diferenças encontradas na concepção e aplicação do termo

qualidade quando aplicada à educação, que se faz necessária nos trabalhos científicos envolvendo essa temática uma apresentação prévia sobre o entendimento que será dispensado à qualidade. Nessa perspectiva, apresentou uma revisão com um conjunto de definições de qualidade preponderantes nas décadas de 1980 e 1990, sistematizadas por Watty e Woodhouse. A sistematização proposta por Watty (2005 *apud* BERTOLIN, 2009) para a década de 80 abrangeu os conceitos de qualidade apresentados por Groot (1983), Ball (1985), Barnett (1988), McClain, Krueger e Taylor (1989). Já para a década de 90, esse mesmo autor destaca os conceitos de Barnett (1992), Harvey e Green (1993) e Green (1994), definindo as principais propostas para categorizar as várias maneiras de se pensar a qualidade em ES, conforme o quadro que se apresenta na sequência.

Quadro 1. Definições de Qualidade Vigentes nas Décadas de 1980 e 1990

DÉCADA	AUTORES	QUALIDADE
1980	Groot (1983)	Relacionou a qualidade ao grau em que um conjunto prévio de objetivos são satisfeitos.
	Ball (1985)	Conceituou a qualidade como ajuste ao propósito.
	Barnett (1988), McClain, Krueger e Taylor(1989)	Discutiram este mesmo termo sob aspectos relacionados a valor agregado.
1990	Barnett (1992)	Caracterizou a qualidade como objetivista, relativista e desenvolvimentista.
	Harvey e Green (1993)	Reuniram diversas concepções existentes em cinco grupos: fenômeno excepcional; perfeição ou coerência; ajuste a um propósito; relação custo-benefício; e transformação.

	Green (1994)	Apresentou categorias de compreensão de qualidade em ES, destacando suas vantagens e desvantagens, tais como: conceito tradicional de qualidade; ajuste a especificações e padrões; adequação aos objetivos; efetivação do êxito das metas institucionais; satisfação dos clientes.
--	--------------	---

Fonte: Bertolin (2009).

Resumidamente, destaca-se que, na década de 1980, a definição de qualidade de acordo com Watty (2005 *apud* BERTOLIN, 2009) estava relacionada a três pilares: satisfação dos objetivos, ajuste ao propósito e valor agregado. É na década de 90 que aparecem as propostas para se categorizar as várias formas de conceber a qualidade em ES, buscando a visão de qualidade demonstrada pelos grupos de interesse ou *stakeholders*.

Quanto à visão de Woodhouse, Bertolin argumenta que a ideia mais aceita relaciona a qualidade como “ajuste ao propósito”. Essa visão de qualidade, segundo o autor, “[...] permite às instituições definirem seus propósitos em suas missões e seus objetivos, assim a ‘qualidade’ é demonstrada pelo logro deles [...]”, permitindo a existência de várias instituições (BERTOLIN, 2009, p. 132).

Bertolin (2009, p. 128), menciona que o setor educacional mundial foi afetado por diversos fatores como “[...] limitação de financiamento, competição entre instituições, massificação dos sistemas, desmotivação dos docentes, autonomia institucional etc. [...]” que exigiram programas de qualidade para ES, com destaque para os seguintes trabalhos: UNESCO (1998), Amaral (2002), Banco Mundial (2003), Brasil (2003), Santos (2004), os quais vinculam-se a dois conceitos centrais: “a) competitividade econômica e crescimento dos mercados e b) desenvolvimento sociocultural e econômico sustentável [...]”, ou ainda remetem a ideia de “[...] educação superior com missão primordial de c) coesão social e equidade, presente também nos trabalhos da UNESCO (1998) e de Morosini (2009)”. O autor destaca também que essa vinculação entre concepção de educação e aceções de qualidade foi tratada por Barnett

(1992 *apud* BERTOLIN, 2009, p.134) ao afirmar que “[...] não é possível formar opinião consistente sobre qualidade em ES sem antes se ter uma razoável concepção da própria educação superior”. Em texto anterior, Bertolin (2007) defende a possibilidade de agrupar os termos sobre qualidade mais usados em três grupos, de acordo com as diferentes visões acerca da qualidade em Educação Superior: visão economicista, visão pluralista e visão de equidade, definidas de acordo com os termos a ela associados, com os grupos de interesse correspondentes e com os propósitos da Educação Superior, conforme se pode verificar no quadro 3.

Quadro 3. Visões de qualidade em Educação Superior

Visão de qualidade	Termos associados	Grupos de interesse	Propósitos da ES
Visão economicista	Empregabilidade e Eficiência	Setor privado, OCDE e setor governamental	Ênfase nos aspectos de potencialização do crescimento da economia e da empregabilidade
Visão pluralista	Diferenciação, Pertinência e Relevância	Unesco, União Européia e setor educativo	Diversidade de aspectos relevantes (economia, sociocultural, democracia etc.) com ênfase na emergência das especificidades locais
Visão de equidade	Equidade	Unesco e setor educativo	Ênfase nos aspectos de contribuição para coesão social

Fonte: Bertolin (2007).

Nesse debate também encontramos outros autores com trabalhos relevantes sobre essa temática aplicada ao caso brasileiro como Oliveira e Araújo (2005), que identificaram três significados distintos de qualidade, construídos ao longo da história recente da educação brasileira: um primeiro voltado para a expansão da oferta, identificando-se, portanto, qualidade com oportunidade de acesso, um segundo relacionado à ideia de fluxo e um terceiro, que associa qualidade às avaliações de desempenho mediante testes em larga escala.

Silva (2009) assevera que o termo qualidade advindo do campo econômico passou a ser utilizado para conceituar a qualidade da educação pública. Nessa ótica, o conceito de qualidade da educação adota os parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, com medidas e níveis mensuráveis, padrões, rankings, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil.

Seguindo essa tendência, no início da década de 1990 o Brasil adotou os sistemas de avaliação baseados em testes em larga escala, com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seguido do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, recentemente, o Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), que veio substituir o “Provão”, Exame Nacional de Cursos. Como já mencionado anteriormente, a partir das reformas administrativas impostas pelo novo modelo econômico, as políticas educacionais brasileiras contidas na LDBEN (1996), no Plano Nacional da Educação 2001/2010, e, mais especificamente, no Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE), tendo como eixo norteador o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), reforçam a utilização de políticas de avaliação por parte do Estado, fixando exames padronizados para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2007).

Sobre essa questão, Peroni (2009, p. 387) assevera que, atualmente, “[...] a avaliação em larga escala é um dos principais pilares das políticas educacionais”. Para a autora, o processo de avaliação é tido como indutor da qualidade da educação. O Governo Federal e os demais entes da federação com seus respectivos gestores educacionais têm se preocupado bastante com os atuais índices de aprovação, reprovação e evasão escolar, revelados pelos resultados das provas de avaliação em larga escala. De acordo com Peroni (2008), quando se utiliza como indicador de qualidade da educação unicamente as avaliações externas de rendimento escolar, às quais são produzidas e aplicadas em larga escala sem considerar os contextos regionais e locais, responsabilizando as escolas/professores pelos resultados obtidos, reduzindo o compromisso do poder público, demonstra-se que essa “qualidade” que o Estado busca/avalia vincula-se aos parâmetros do mercado.

Entretanto, contrapondo-se a essa acepção de qualidade da educação vinculada ao projeto neoliberal amplamente aplicado às atuais políticas públicas educacionais brasileiras, cabe destacar outra linha que ganhou notoriedade no processo de redemocratização do país, na década de 1980, defendida principalmente por opositores ao governo central, baseada nos direitos sociais de cidadania, denominada qualidade social da educação.

Não se pode negar que a existência desses dois modelos possibilite a adoção de critérios de qualidade da educação diferenciados, conforme os modelos de gestão que as políticas públicas preceituam para atingir seus objetivos. Como destacam os excertos de Gentili e Silva (1997, p. 172):

Não existe um critério universal de qualidade. Existem diversos critérios históricos que respondem a diversos critérios e intencionalidades políticas [...], [como] o critério de qualidade como mecanismo de diferenciação e dualização social [...], [enquanto os ligados às classes populares escolhem como critério] a qualidade como fator indissoluvelmente unido a uma democratização radical da educação e a um fortalecimento progressivo da escola pública.

Diante do exposto, mesmo com a diversidade de critérios existentes, observa-se que os aspectos da qualidade que vêm predominando nas políticas educacionais brasileiras estão ligados ao mercado, atendendo aos apelos do neoliberalismo, restringindo a melhoria da qualidade da educação aos instrumentos de regulação e controle. Verifica-se ainda a descontinuidade das políticas educacionais principalmente em função das trocas de governo, do contexto de influências, o que conseqüentemente vem contribuindo para torná-las frágeis diante dos objetivos de qualidade pretendidos. Entretanto, conforme já mencionado, existe uma corrente alternativa que vem se inserindo nas políticas públicas educacionais, buscando ampliar os critérios que caracterizam a educação de qualidade, enfatizando além daqueles de natureza econômica a inclusão de aspectos que caracterizam a qualidade social. A próxima seção traz essa discussão e apresenta alguns exemplos da aplicação do conceito de qualidade social da educação utilizados em alguns Estados brasileiros.

2.3. Qualidade Social da Educação

Conforme Silva (2009, p. 260) “[...] descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação [...]”, modelo em que o conceito de qualidade transposto da economia foi utilizado para a formulação de políticas para a educação pública no Brasil. No entanto, a autora adverte que a adoção desse modelo centrado em critérios econômicos para medir a qualidade da educação não é suficiente. As políticas que envolvem formação escolar precisam considerar outros fatores “[...] como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação” (SILVA, 2009, p. 220).

Não obstante a ênfase dada para avaliação no contexto das políticas educacionais brasileiras atuais para aferir a qualidade da educação conforme o projeto neoliberal, Silva (2009) chama a atenção para outra dimensão, a chamada qualidade social da educação escolar.

A concepção da qualidade social em educação foi ressaltada como objetivo central no projeto político dos governos de esquerda, particularmente nos estados de Mato Grosso do Sul, Acre, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. A proposta de implementação de uma educação de qualidade social para todos é organizada a partir de eixos estruturantes, articulados com outras políticas setoriais, para se atingir os resultados esperados para a educação, que, de acordo com Flach (2012, p. 9) estão organizados em:

[...] Educação de qualidade social como direito de cidadania, gestão democrática com participação popular, valorização dos trabalhadores da educação, financiamento em regime de colaboração e integração entre as políticas e outros entes jurídicos e sociais.

A respeito do conteúdo de cada eixo, começando pela qualidade social como direito de cidadania, Belloni (2003, p. 232) ressalta que está ligada à política de inclusão social, em que a formação de indivíduos deve conduzir à emancipação humana e social, observando três dimensões que se complementam “[...] I) acesso à educação, II) permanência no sistema ou em atividades educativas e III) sucesso no resultado do aprendizado”.

Com relação à qualidade social na perspectiva da gestão educacional democrática, a autora argumenta que se efetiva com a participação da população nas decisões sobre os assuntos educacionais por meio de

conselhos escolares atuantes, eleições democráticas para dirigentes escolares, e outros mecanismos de controle social que envolvam a sociedade na formação de cidadãos democráticos.

O terceiro eixo, que trata da valorização dos trabalhadores da educação, é tido como fundamental por Belloni (2003), tanto em termos salariais, quanto no que se refere à qualificação adequada à função e necessidades da escola e do sistema. Da mesma forma, o compromisso proposto no quarto eixo refere-se à destinação de recursos para área educacional compatíveis com as necessidades de cada escola e sistema, sendo imprescindível o regime de colaboração entre os entes federados, bem como a integração das políticas para se atingir a qualidade social da educação.

Na mesma linha apresentada por Belloni (2003), Camini (2001 *apud* FLACH, 2012, p.13) trabalha com cinco eixos estruturantes da política educacional para a qualidade social: “[...] democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, financiamento e regime de colaboração, e valorização dos trabalhadores da educação”.

Não resta dúvida que o debate sobre qualidade social em educação deve ser ampliado, bem como os mecanismos para alcançá-la nas políticas públicas educacionais brasileiras. De acordo com Silva (2009), a qualidade da educação deve considerar os diferentes sujeitos envolvidos no processo, as práticas pedagógicas, o currículo, o processo ensino-aprendizagem, e também os fatores extraescolares que interferem direta ou indiretamente nos resultados. A autora faz considerações sobre alguns dos determinantes externos, os chamados fatores extraescolares, que contribuem para a referência da qualidade da educação escolar:

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

carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações. (SILVA, 2009, p.224)

Nesse sentido, Silva (2009) ressalta ainda que a qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da instituição a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos.

Na seção seguinte busca-se demonstrar como o conceito de qualidade é percebido nos vários setores educacionais brasileiros e os principais reflexos na formação inicial e continuada de professores.

2.4. Qualidade da Educação e Formação de Professores

Um estudo recente realizado por Gusmão (2013), envolvendo o Estado, a sociedade civil e os organismos multilaterais, revelou que as noções de qualidade da educação estão relacionadas à redução das desigualdades educacionais, vista por dois prismas: a elevação do desempenho dos estudantes nas provas de larga escala e a garantia de condições de ensino que conduzam a uma formação ampla dos estudantes. Com relação a esse último aspecto, o debate contemporâneo, nesse campo, tem vinculado a melhoria da qualidade da educação aos investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Ressalta-se que o problema da qualidade da educação é decorrente da combinação de múltiplos fatores que contribuem para o fracasso escolar, de forma que não pode ficar atrelada somente à figura do professor. Entretanto, dentre as estratégias presentes nas políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade, o professor é tido como fundamental.

Não obstante restar claro que o problema da qualidade da educação é decorrente de uma combinação de múltiplos fatores contextualizados a nível global, nacional e local nas seções anteriores, observa-se que as estratégias

contidas nas políticas educacionais com vistas à melhoria da qualidade da educação ainda estão centradas nos professores. Quanto a isso, vale destacar o comentário de Nóvoa (1999), que chama atenção para a ambiguidade dos discursos com relação aos professores, que ora são desprestigiados pela falta de eficiência na sua formação e ora são aclamados como profissionais indispensáveis à melhoria da qualidade da educação e ao desenvolvimento sociocultural.

Na mesma direção, Gatti, Barreto e André (2011, p.31) advertem que “para melhor entender as políticas docentes é preciso considerá-las no bojo das políticas educacionais que as configuram”. Para as autoras, as características históricas das políticas educacionais devem ser analisadas considerando o contexto nacional e internacional em que estão inseridas, bem como as demandas as quais estão vinculadas, além das questões culturais que influenciaram sua concepção e implementação.

Partindo desse pressuposto, em uma breve análise da história da formação de professores no Brasil observa-se que esta foi, por muitos anos, preterida das políticas de Estado, sendo relegada a programas, projetos e ações isoladas de governos. Somente em meados do século XIX surgiram as primeiras instituições escolares no Brasil para formação de professores, as Escolas Normais, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. Até então os professores não recebiam nenhuma formação específica para a docência, sendo executada por profissionais liberais, ou mesmo por aqueles que demonstrassem possuir conhecimento prévio do que se deveria ensinar.

No decorrer dos anos, as mudanças na estrutura de ensino e as novas concepções de escola exigiram que os processos de constituição de modelos de formação de professores passassem por várias transformações. Conforme Vicentini e Lugli (2009) a busca pela racionalização e uniformização da formação docente foi fundamental para a profissionalização desse trabalho. Contudo, observa-se que as práticas artesanais de ensino ainda coexistiram por muito tempo mesmo com a sistematização, definição de conhecimentos, currículos, estatutos dos diversos níveis de ensino com o reconhecimento e a legitimação do Estado. Ressalta-se que as várias formações aceitas para a mesma tarefa originaram uma variedade de currículos, sinalizando a

necessidade de se pensar e implementar uma política nacional de educação. Assim, em 1946, o Decreto Lei nº 8.530 instituiu a Lei Orgânica do Ensino Normal, com vistas a proporcionar uma organização nacional à formação de professores e regular a sua articulação com os demais tipos e níveis de ensino, sendo que cabia a União organizar o ensino em todos os níveis. Essa Lei foi fundamental na estruturação da formação de professores no Brasil durante a década de 50, caracterizada pela grande expansão do Ensino Normal.

Esse modelo, seguido pela maioria dos estados, dando continuidade ao dualismo de cursos já existentes (nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio), foi objeto de inúmeras críticas, tanto por parte dos professores, como da administração do ensino, mesmo após as reformas promovidas com a promulgação da Lei n. 4024/1961, primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e da Lei n. 5.692/1971. Conforme destacam Vicentini e Lugli (2009), é possível observar indícios de precariedade da formação dos docentes até pelo conteúdo da lei que admitia que lecionassem, em caráter suplementar e a título precário, professores ainda em processo de formação ou mesmo sem preparo mínimo exigido.

Considerando o cenário de crise na formação docente e a necessidade de adequá-lo à nova realidade educacional do país, principalmente após a incorporação ao sistema de ensino de um número elevado de alunos das camadas menos favorecidas e os resultados estatísticos apontando para ineficiência das escolas, foi proposta em 1982 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). O objetivo principal do CEFAM era dar condições para que as escolas de formação de professores preparassem adequadamente os novos docentes em nível médio, para atuarem na pré-escola e nas séries iniciais, além da formação permanente para os demais professores da rede pública e assessoria pedagógica. Apesar das avaliações positivas, esse Projeto foi interrompido em 1987 pelo MEC, fazendo com que alguns Estados prosseguissem por meio de financiamentos próprios, a exemplo do estado de Mato Grosso, que depois deu origem aos atuais CEFAPROS, tratados no próximo capítulo.

Já na década de 1990, com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos na Tailândia e da apresentação dos estudos realizados pelo Fórum Permanente pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, responsável pelos encaminhamentos do Plano Decenal da Educação, o contexto educacional brasileiro passou por várias alterações, culminando com a aprovação da Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A discussão sobre a formação inicial e continuada de professores ganhou corpo com a nova LDBEN (BRASIL, 1996), destacando-se dois pontos principais: a vinculação entre teorias e práticas nos processos formativos, inclusive na capacitação em serviço e ao aproveitamento das formações e das experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Nessa linha, Candau (1997) salienta que para responder à demanda pela melhoria da qualidade da educação e aos demais apelos sociais que surgem a cada instante no mundo globalizado, os professores precisam dispor de uma formação inicial e continuada condizente com essa realidade, se constituindo em uma questão relevante e complexa.

Importante aspecto relacionado à elevação da qualidade da educação brasileira diz respeito à formação continuada de professores e foram tratadas nos artigos 61, 62 e 63 da LDBEN (BRASIL, 1996). Esse mandamento legal, artigos 67 e 80, responsabiliza o Poder Público pela promoção do aperfeiçoamento profissional continuado dos profissionais da educação e pelo incentivo ao desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância. Ressalte-se ainda que os incisos III e IV do parágrafo 3º, do Artigo 87, “Das Disposições Transitórias”, determinam que o poder público, nas três esferas administrativas, realize programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando para tanto os recursos da educação a distância, bem como promova a integração de todos os estabelecimentos de ensino fundamental ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

Portanto, observa-se, no Brasil, a ampliação de políticas públicas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores, o que se evidencia no exame de diversos acordos internacionais, na formulação de políticas e no exame de instrumentos legais, observando os preceitos

constitucionais ligados à garantia de padrões de qualidade da educação e a formação docente, carreira e valorização profissional. Evidencia-se, assim, que as ações desenvolvidas no país devem responder à necessidade imediata de melhoria dos índices educacionais, considerando o baixo desempenho da educação básica brasileira nas avaliações internas e externas, especialmente do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa)², promovido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE).

O processo de construção da Política de Formação Docente no país foi acompanhado de um arcabouço legal considerável, além de outros normativos amplamente discutidos e que nem sempre refletiram o pensamento da maioria envolvida nos três entes da Federação, com destaque para a Lei n. 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE); o Decreto n. 6.094/2007, que lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como estratégia para que o país pudesse alcançar as metas estipuladas no PNE; o Decreto n. 6.755/09, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior no fomento a programas de formação inicial e continuada, com a implantação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e a elaboração de planos estratégicos participativos.

Não se pode também deixar de mencionar o atual Plano Nacional de Educação de 2014 - 2024 (BRASIL, 2014), que contém 20 metas, associadas a 253 estratégias, dentre as quais as metas de valorização, formação e remuneração de profissionais da educação. O quadro a seguir apresenta as metas do PNE 2014-2024, relacionadas à qualificação e valorização dos Profissionais da Educação.

² Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

Quadro 2. Metas para Qualificação e valorização de profissionais da educação segundo o PNE 2014 -2024

Objeto	Meta	Prazo
Formação	15. Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, política nacional de formação dos profissionais da educação;	2015
	16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação;	2024
Rendimento médio	17. Equiparar profissionais do magistério das redes públicas de educação básica com demais profissionais com escolaridade equivalente;	2020
Planos de Carreira	18. Assegurar para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino.	2016

Fonte: Lei nº 13.005 (2014).

Com esse aparato normativo e o apelo social pela qualidade da educação a formação continuada se estabelece, instigando a luta no campo educacional para que todos os docentes tenham acesso à informação e às novas tecnologias, a fim de garantir o aperfeiçoamento contínuo do trabalho. Nesse processo, observa-se a ênfase na responsabilidade dos professores pela busca da formação continuada para aquisição dos conhecimentos necessários para conduzi-los a interrogar e a problematizar a realidade, bem como da competência para refletir sobre a prática, que está na base da construção de uma educação de qualidade.

A indissociabilidade entre qualidade de formação e condições de trabalho e de exercício profissional ocupou lugar de destaque nos Anais das

Conferências Nacionais de Educação (CONAE) já realizadas, a exemplo da última realizada, em 2014, que trata, no EIXO VI, da valorização dos profissionais da educação, envolvendo a formação, a remuneração, a carreira e as condições de Trabalho, conforme se segue:

A formação inicial e continuada, entendida como processo permanente que articula as instituições de educação básica e superior, requer um debate mais aprofundado no âmbito do planejamento e da Política de Formação de Profissionais da Educação Básica. Esta política, delineada no Decreto no 6.755/2009, **cujos princípios evidenciam uma concepção de formação que considera os profissionais da educação básica como sujeitos com conhecimentos, experiências, habilidades e possibilidades**, os credencia a integrar os programas das universidades e demais instituições formadoras, exercendo um papel fundamental nos processos formativos. (CONAE, 2014, p. 89-90, grifo nosso)

É possível notar que tem crescido o número de pesquisadores nacionais e estrangeiros (VICENTINI e LUGLI, 2009; NÓVOA, 1992, 1999; GATTI, 2008, 2009; GATTI *et al*, 2011; dentre outros) que vêm apresentando contribuições significativas para a concepção da formação de professores como um processo de desenvolvimento contínuo, que envolve a reflexividade crítica sobre suas práticas, aliada à afirmação de sua identidade pessoal e profissional, que pode acontecer em fases diferentes: na formação inicial e na formação continuada ou em serviço.

Também Gatti (2008) destaca o reconhecimento recente, nos setores profissionais e universitários, da necessidade de formação continuada como um requisito para o trabalho, considerando as mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias. Nessa ótica, a atualização constante representa o aprofundamento da formação dos profissionais e exige a formulação de políticas nacionais, regionais e locais para atender os problemas característicos do sistema educacional. No caso brasileiro essa acepção foi inicialmente absorvida, entretanto, a trajetória de muitas das iniciativas públicas para formação continuada de professores assumiu um caráter compensatório, voltadas para suprir aspectos da má-formação inicial. Assim, como destaca a autora, surgem várias formulações sob o rótulo de educação continuada, distinguindo-se as relacionadas aos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, daquelas em que o conceito é ampliado compreendendo todas as atividades

que contribuam para o desempenho profissional, desde a participação em reuniões pedagógicas com os pares, na escola, até seminários e cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos para o pessoal em exercício nos sistemas de ensino.

Quando se fala em formação continuada de professores deve-se considerar a existência de uma variedade considerável de termos usados como sinônimos, apesar de oriundos de teorias diferenciadas. Como afirma Altenfelder (2005, p. 03) os termos “[...] aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação, podem ser equivalentes, mas não sinônimos”. A utilização de um ou outro termo para se referir a formação continuada revela os estilos e concepções envolvidos que estarão refletidos nas práticas institucionais.

Conforme assevera ainda Gatti (2008), muitas das iniciativas para formação continuada são na modalidade EaD, oferecidas por instituições públicas e privadas, com durações diversas, desde algumas horas até vários anos, sendo, em sua maioria, dispensados do credenciamento ou reconhecimento, pois os cursos são realizados no âmbito da extensão ou da pós-graduação *lato sensu*.

A inserção em artigo da LDBEN (BRASIL, 1996) do compromisso governamental de “[...] incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” tem promovido o crescimento da EaD no país. Entretanto, a sua expansão como alternativa para a formação inicial e continuada de docentes por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ainda carece de identidade e espaço próprio no contexto das políticas e discursos no campo educacional, principalmente no que se refere à questão da qualidade,

No contexto das iniciativas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cabe destacar a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n. 5.800/2006. A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior para oferecer cursos de formação, utilizando metodologias de Educação a Distância (EaD) com foco nos segmentos da população com dificuldade de acesso à formação

superior. A criação da UAB foi baseada no pressuposto de que a EaD teria maior alcance para enfrentar as novas demandas, estimada em 2002 em 875 mil vagas para tender egressos do ensino médio e docentes sem formação superior (GATTI; BARRETO, 2009). Acredita-se que a UAB impulsionou a formação de docentes a distância, com a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação (TIC), a exemplo do Programa Pró-Licenciatura, criado pelo MEC, em 2005, para professores em serviço sem formação em nível superior ou atuando fora da área de sua formação.

Todos esses aspectos destacados na trajetória da política nacional de formação docente, com ênfase na LDBEN (BRASIL, 1996), tiveram seus reflexos e foram efetivados no estado de Mato Grosso por meio dos CEFAPRO. Conforme sinaliza Gobatto (2012), com a publicação do Decreto Federal nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério, o CEFAPRO passou a coordenar a pauta de discussão do Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente de Mato Grosso, criado em julho de 2009, por meio da Resolução nº. 001/09 do Fórum Estadual de Educação (FEE), publicada no Diário Oficial do Estado do dia 29/07/2009. Desde sua criação, o Fórum Permanente de Apoio a Formação Docente de Mato Grosso vem realizando reuniões periódicas com o objetivo de reformular o Plano Estratégico do Estado de Mato Grosso, além de discussões sobre a atuação das instituições públicas de educação superior do Estado (UFMT, Unemat e IFMT) dentro do sistema UAB, passando a integrar a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, instituída através da Portaria Federal nº 1328/2011 (BRASIL, 2011).

Na próxima seção, a formação continuada a distância será melhor explorada, inclusive os desafios pertinentes às questões de qualidade do ensino ligadas a essa modalidade, principalmente quando aplicada à formação docente.

2.5. Educação a Distância (EaD) e as questões da qualidade

A educação a distância (EaD) no Brasil ganhou força com as reformas educacionais da década de 90, sendo prevista na LDBEN (BRASIL,1996), no artigo 80. Nessa linha, o conceito atual de Educação a Distância está definido formalmente no Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que regulamentou ao Art. 80 da LDBEN (BRASIL, 1996), no qual o primeiro parágrafo do mesmo artigo ressalta a obrigatoriedade de momentos presenciais:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza- -se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

§ 1o A Educação a Distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I – avaliações de estudantes;

I – estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III – defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente e

IV – atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso. (BRASIL, 2005)

Para efeito de identificar os vários conceitos existentes acerca da educação a distância, Alves (2011, p. 84) afirma que “[...] todos apresentam alguns pontos em comum[...]”; para sua conceitualização os autores se apropriam de alguma característica em especial relacionada à diversidade de formas de estudo, à metodologia, às ações do professor e a comunicação deste com os alunos, à separação física entre professor e aluno e à possibilidade de encontros ocasionais e o uso de tecnologias de informação e comunicação.

No caso brasileiro, a EaD foi incorporada ao longo dos anos, desde o final do Século XIX. As primeiras iniciativas não foram das mais exitosas, em função da resistência das autoridades educacionais e pelos órgãos governamentais à modalidade, além das dificuldades de comunicação. Conforme Freitas (2003), na metade do século XX, a EaD começa a se expandir, notadamente na educação para adultos e na educação profissional.

Entretanto, a referência inicial feita à EaD no âmbito da legislação educacional brasileira só ocorreu com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação do Brasil, Lei nº 4.024 (BRASIL,1961), que trata dessa modalidade para os cursos supletivos, no seu Artigo 25, parágrafo segundo:

Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar ao maior número de alunos.

Ainda que restrita ao ensino supletivo de 1º e 2º graus, e com a exigência de frequência mínima de 75% às aulas, a EaD ganha espaço no cenário educacional brasileiro com a utilização dos programas de áudio e vídeo, além do material impresso, dando início na década de 60 a sua fase analógica. Como o artigo 29 da mesma lei obrigava a frequência às aulas de professores e alunos dos demais níveis, a adoção da EaD ficou prejudicada para o ensino superior. Quanto aos cursos que não integram o ensino regular/formal não houve nenhuma menção, sendo ofertados livremente sem nenhuma regulação.

Conforme salienta Santos (2002), o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe), em parceria com a Universidade de Stanford, estabeleceu em 1967 um sistema nacional de teleducação por meio do Satélite Avançado de Comunicações Interdisciplinares: o Projeto Saci, com vistas à valorização do professor por meio da qualificação permanente. Também ressalta que, nas décadas seguintes, a EaD veio se estabelecendo por meio de diversos programas. Nessa perspectiva, o Decreto nº 70.185/72 criou o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL), com o objetivo de integrar, em âmbito nacional, as atividades didáticas e educativas por meio do rádio, da televisão e de outros meios, de forma articulada com a Política Nacional de Educação (SANTOS, 2002).

Já no final da década de 80 começa uma nova etapa para a EaD, com a disseminação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), que teve seu auge na década de 1990 e mobilizou grande parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras, considerando a nova LDBEN (BRASIL,1996), que passou a admitir a educação a distância para todos os níveis. Em seu artigo 80, estabelece que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis, e modalidades de ensino e de Educação continuada”.

O Decreto nº 2.494 (BRASIL,1998), e a Portaria nº 293 (BRASIL,1998) regulamentaram a LDBEN de 1996, definindo a EaD e estabelecendo normas para operacionalização dos programas. Observa-se que os programas de mestrado e doutorado foram excluídos dessa modalidade, e, ainda, os cursos a distância não regulares e da educação profissional não foram mencionados no citado Decreto e respectiva Portaria. Nesse contexto, em 2000, é criada a Universidade Virtual Pública do Brasil (Unirede), para oferta de cursos de graduação e formação de professores.

Posteriormente, em 2005, por meio do Decreto nº 5.622, o artigo 80 da LDBEN (BRASIL, 1996) que trata da EaD é novamente revisto e regulamentado, ampliando seu conceito, a forma de organização de acordo com metodologia, gestão, avaliação, credenciamento e oferta de programas nos vários níveis educacionais.

Outro ponto fundamental nesse processo de consolidação da EaD no país, aliada a Política Nacional de Formação de Professores, foi a instituição, pelo decreto nº 5.800 (BRASIL, 2006), do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), direcionado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, a fim de promover a ampliação e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior; dentre seus objetivos principais estão previstos a formação inicial e continuada de professores da educação básica, conforme parágrafo único, do artigo 1º, do citado Decreto:

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I-oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;

II-oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

III-oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;

IV-ampliar o acesso à educação superior pública;

V-reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;

VI-estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e

VII-fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Portanto, notamos que a educação a distância passa por várias fases, desde o uso isolado da comunicação escrita, em um ambiente mediado por correspondência e mais direcionada a formação profissionalizante, até atingir a década de 1990, marcada pela intensificação do uso das TIC, além das reformas educacionais sobre o ideário neoliberal, que promoveram a expansão da oferta de cursos, especialmente de nível superior, nessa modalidade.

Nesse sentido, Belloni (2002) destaca que o percurso da EaD, no Brasil, revelou várias possibilidades de oferta, como o ensino por correspondência, utilizando multimeios, e por último as TIC, que marcaram o seu desenvolvimento, e em alguns momentos foram utilizadas em conjunto, agregando valor aos cursos. Sem esquecer que a EaD também foi usada para atender as necessidades do mercado de trabalho, do processo de globalização e da reestruturação da produção mundial, como a Educação, num todo, caminhou a partir dessas premissas não só a EaD.

Para Dourado (2011), a expansão da EaD é uma realidade que acompanha o crescimento tanto educacional quanto capitalista; porém, ainda permanecem contradições no uso dessa modalidade em relação a sua qualidade. Adverte que a solução para tanto vincula-se a investimento nos “parâmetros básicos de qualidade”, alicerçados nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do MEC.

A importância desse documento reside nos princípios, critérios e diretrizes a serem observadas para que as instituições que possuem cursos de ES a distância apresentem um padrão mínimo de qualidade.

Da mesma forma, Netto e Giraffa (2009, p.2) apontam que o cenário de crescimento da EAD, no qual o Brasil também se insere, desperta a preocupação com relação a qualidade que a EaD oferece, promovendo interesse na esfera internacional por indicadores e demais mecanismos que possibilitem a garantia da qualidade do ES.

Vale ressaltar que o Decreto nº 5.622 (BRASIL, 2005), que regulamenta a EaD, menciona os referenciais de qualidade, no Art. 7º, parágrafo único: “Os atos do Poder Público, citados nos incisos I e II, deverão ser pautados pelos Referenciais de Qualidade para a Educação a Distância, definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.”

Entretanto, observa-se que os primeiros Referenciais de Qualidade para EAD da SEED/MEC aplicados aos cursos de graduação a distância somente foram formalizados em 2003 e atualizados em 2007.

Silva (2008) assevera que os referenciais foram elaborados por uma comissão de especialistas e está disponível para consulta no site da SEED/MEC, garantindo a credibilidade necessária. E ainda, conforme a autora, a versão dos referenciais de 2007 teve como objetivo, além atualizar a versão de 2003 atendendo as necessidades da ES, incorporar as alterações ocorridas do amadurecimento de processos e novas possibilidades tecnológicas e pedagógicas, podendo ser utilizada na discussão da qualidade da EaD de outros níveis de educação.

Assim, neste trabalho, também nos servimos dos Referenciais de Qualidade para a EaD aplicados a ES para análise da política de formação continuada a distância de professores, efetivada pelo CEFAPRO no Estado de Mato Grosso, considerando que as orientações que esse documento traz, especificamente para educação superior, podem se tornar instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, conforme estabelecem os artigos 8º, 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, quanto à padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, servindo de base para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados nessa modalidade.

Apesar dos avanços obtidos com a expansão da modalidade EaD na formação inicial e continuada de professores, como demonstrado, observa-se que ainda permanecem controvérsias entre os pesquisadores quanto a alguns aspectos. Existem aqueles que defendem a EaD sob a ótica de promoção de uma formação crítica e integral aos docentes, por meio de espaços colaborativos que conduzem a reflexão e construção de valores e conhecimentos coletivos (PRADO; ALMEIDA, 2003, p. 75 *apud* ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012, p. 297). Enquanto outros, a exemplo de Barreto (2008, p. 932) entendem que o incentivo à ampliação e intensificação do uso das TIC na atual política nacional de formação de professores a distância representa uma forma de fugir/negar o histórico da formação e do trabalho docente.

E ainda existem outros, como Saviani (2009), que defende a EaD para formação continuada de docentes, mas aponta problemas quando essa modalidade é aplicada na formação inicial de professores, e sinaliza a possibilidade desta se tornar apenas um mecanismo de certificação sem preocupação com a qualificação necessária, que deveria ocorrer inicialmente em cursos regulares (presenciais).

E, por fim, Alonso (2010) esclarece que todas essas desconfianças quanto a aplicabilidade da EaD para formação docente, seja inicial ou continuada, podem ser superadas com a elaboração de critérios pedagógicos diferenciados em função da não presencialidade, em que o foco do aprendizado esteja no aluno, com adoção de tecnologias que permitam a comunicação entre os atores. Essa aceção se coaduna com o exposto por Moran (2005, p. 89), ao afirmar que:

[...] As redes, principalmente a Internet, estão começando a provocar mudanças profundas na educação presencial e a distância. Na presencial, desenraizam o conceito de ensino-aprendizagem localizado e temporalizado. Podemos aprender desde vários lugares, ao mesmo tempo, *on e off line*, juntos e separados.

Esse debate revela que as questões relativas à melhoria da qualidade da educação no Brasil precisam ser enfrentadas, independentemente da modalidade de ensino utilizada. O foco das políticas educacionais, em que a formação docente está inserida, deve abranger a educação em todos os seus aspectos, considerando todos os fatores envolvidos intra e extra escolares, que podem conduzir a qualidade social da educação almejada.

CAPÍTULO 3

O CEFAPRO E A QUALIDADE DA FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA

As reformas no sistema educacional brasileiro das duas últimas décadas, com vistas a ampliar a qualidade de ensino, tiveram determinantes de ordem política, econômica e social. A formação dos professores é um dos pontos centrais dessas reformas, em função das repetidas avaliações sinalizarem a baixa qualidade do ensino, ensejando a necessidade de instituírem-se políticas públicas direcionadas à elevação da qualidade da formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, na modalidade presencial e/ou a distância, para melhoria dos índices nacionais de educação.

Nessa perspectiva, surgiram várias iniciativas governamentais que foram sendo implementadas pela União, pelos Estados e Municípios de acordo com os contextos observados. Prova disso é que a revisão da literatura envolvendo a formação continuada de professores e a qualidade da educação apresentou um volume considerável de trabalhos que traziam análises desses programas, entre dissertações e teses publicadas por Instituições de Educação Superior.

Com vistas a melhor delinear este capítulo, selecionaram-se os trabalhos que focalizaram a política de formação de professores efetivada por meio do CEFAPRO no Estado de Mato Grosso. A busca foi realizada nos Bancos de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e nos anais das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), dentro do Grupo de Trabalho (GT) Estado e Política Educacional, no período de 2007 a 2013. Foram selecionados 06 trabalhos, elaborados por Nogueira (2007), Teixeira (2009), Evangelista (2011), Favretto (2006), Gobatto (2012) e Xavier (2013), que são unânimes quanto às

implicações advindas das mudanças vivenciadas desde a criação do CEFAPRO, inicialmente no contexto de uma escola pública, transformando-se, posteriormente, em uma política de Estado.

Observa-se, nos trabalhos analisados, o relato de problemas diversos identificados pelos autores, revelando a ausência de condições adequadas para a prática formativa, o desconhecimento da realidade das unidades escolares, mudanças constantes na concepção de formação continuada adotadas ou mesmo sua utilização apenas como dispositivo da administração para efeito de execução dessa política, desacompanhada do processo participativo que a caracterizava originalmente. Assinalam também que esses fatos vêm gerando resistência ao trabalho do CEFAPRO, fragilidade na formação do professor-formador, resumida à autoformação, além de divergências quanto à finalidade do Centro por parte dos atores envolvidos.

Vale destacar o trabalho realizado por Nogueira (2007), no qual a autora, após fazer um diagnóstico sobre a política de formação continuada oferecida aos professores em Mato Grosso de 1995 a 2005, coteja essas informações com os dados do Saeb/Prova Brasil sobre o desempenho dos alunos. Os resultados obtidos evidenciaram que, apesar de o Estado de Mato Grosso ter ampliado os investimentos na formação inicial e continuada de seus professores, no período analisado, o índice de desempenho dos estudantes no SAEB/Prova Brasil não melhorou na mesma proporção. Destaca, entretanto, a necessidade de se considerar na análise a diferença existente entre o investimento, como ação imediata, e a qualidade de ensino, cujos resultados só aparecem com o tempo, a partir da combinação de outros elementos, como melhoria da infraestrutura de escolas, recursos didáticos apropriados, tanto para os alunos quanto para os professores, redução do número de alunos por sala de aula, bem como salário digno, que possibilite ao professor boa qualidade de vida e conseqüentemente capacidade de investir na sua formação profissional.

Na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores, os achados de Nogueira (2007) sinalizam que na trajetória dessa política restam claras as lacunas e contradições nos processos de produção, de implementação e conseqüentemente de resultados. Conforme

Ball e Mainardes, dentre outros estudiosos da política educacional, têm constantemente assinalado, o processo de implementação não ocorre de maneira linear, isento de influências, interpretações, reinterpretções das ações propostas por parte dos diversos atores envolvidos nos diversos processos de elaboração da política. Nesse sentido, tornam-se evidentes as fragilidades da própria ideia de implementação, especialmente na versão *top-down*. A pesquisa revelou que o aumento de investimentos na formação de professores, via CEFAPRO, não resultou na melhoria imediata da qualidade da educação, medida pelas avaliações em larga escala. Entretanto, a conclusão, como era de se esperar, é de que a análise de uma política centrada unicamente no aumento de investimentos na formação de professores em face dos resultados das avaliações como medida de qualidade revelou-se insuficiente, pois deixou de considerar outros fatores indispensáveis à análise tanto da melhoria da qualidade da educação, como pontuou a pesquisadora, quanto dos instrumentos para sua mensuração, que ficou atrelado, como é possível observar na pesquisa, às avaliações externas, graças a essa limitação. Conforme esclarece Ball (1998a *apud* Mainardes 2006, p. 56), para a análise de políticas faz-se necessário o conhecimento amplo das relações existentes entre os macro e micro contextos envolvidos, considerando a alternância entre eles e suas interpenetrações, a fim de evitar a ênfase em um em detrimento do outro.

Evangelista (2011) analisou as políticas de formação praticadas no CEFAPRO de Cuiabá, conforme as narrativas dos formadores partícipes da pesquisa, e verificou que são interpretadas como singulares e multifacetadas, sob uma perspectiva bastante pessoal, pautada nas crenças e nos conhecimentos de cada formador. Com base em Mainardes (2006), o autor destaca que o texto político é lido/reconhecido a partir dos reflexos percebidos nas suas atividades, possibilitando o movimento infinito de ideias, interpretações e práticas. Os atores buscam dotar de sentido as políticas de formação institucionalizadas, com base na própria concepção de formação que construíram.

Um aspecto positivo a ser ressaltado, a partir da leitura dos autores pesquisados, é que estes consideram a formação continuada imprescindível à

melhoria da qualidade da educação. Teixeira (2009) assevera ainda que as dimensões continentais do Estado de Mato Grosso já seriam razão suficiente para ampliação e fortalecimento do acesso à educação continuada na modalidade EaD, além da excelente qualidade e da atualidade do material científico dos cursos oferecidos pelo CEFAPRO.

Esses achados serviram como fio condutor para a estruturação deste trabalho, que tem o objetivo de cotejar as concepções de qualidade expressas nos documentos relativos à Política de Formação Continuada de Professores no Estado de Mato Grosso com a visão dos egressos de cursos a distância do CEFAPRO Cuiabá, pelo programa ProInfo. Como mencionado anteriormente, a política de formação continuada dos professores no Estado Mato Grosso é efetivada por meio do CEFAPRO, cuja origem e desenvolvimento serão tratados na próxima seção.

Após esse breve relato acerca dos resultados de pesquisas anteriores sobre a formação oferecida pelo CEFAPRO, este capítulo trata da evolução histórica e conceitual desses Centros a partir dos documentos públicos, envolvendo textos da legislação educacional de Mato Grosso, como Decretos (n. 2.007/1997, 2.319/98, 053/99, 6.824/05, 1.345/08); Portarias (n. 02/98-SEDUC/MT e 048/99-SEDUC/MT); e Leis (nos 8.405/05 e 9.072/08), além de publicações Institucionais da SEDUC, do próprio CEFAPRO e do Ministério da Educação relativas à formação continuada de professores e ao ProInfo. Pretendemos identificar a ótica da qualidade da educação empregada para formação continuada de professores, desde a criação do CEFAPRO até os dias atuais, por meio da análise dos contextos em que as mudanças nas suas configurações se efetivaram.

Na sequência, apresenta-se a análise das respostas ao questionário de pesquisa, que focalizou a visão dos egressos dos CEFAPRO Cuiabá quanto à qualidade da formação continuada a distância ofertada pelo ProInfo, com base nos conceitos encontrados no exame da literatura, com destaque para os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007).

3.1. Origem e Desenvolvimento: De CEFOR a CEFAPRO

Para análise da trajetória da política de formação de professores no estado de Mato Grosso, desde a origem do CEFAPRO até os dias atuais, foram utilizadas as questões norteadoras aplicadas à abordagem do ciclo de políticas apresentadas por Mainardes (2006), que servem como um guia para o pesquisador explorar os contextos. Inicialmente, observaram-se as questões relativas ao contexto de influências envolvendo: (a) as influências e tendências existentes na política investigada, tanto na esfera nacional como internacional/global que contribuíram para seu surgimento; (b) como o discurso da política foi construído pelos vários atores; (c) sua genealogia; (d) versões da política em função de influências de interesses de grupos dominantes; e (e) a situação anterior à emergência da formulação da política.

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

Nessa direção, destaca-se o contexto de influência global e nacional que conduziram as reformas da administração pública brasileira, cujo auge foi na década 90, sob a égide do projeto neoliberal, com impactos nas políticas educacionais. Diante da necessidade de melhoria da qualidade da educação revelada pelo fracasso nas avaliações em larga escala e para atender ao novo modelo econômico global, observa-se um período amplo de discussões e definições de uma agenda nacional de reformas no setor educacional, tidas como prioritárias. Nesse cenário, a nova LDBEN foi aprovada pelo Congresso Nacional, em 20 de dezembro de 1996, trazendo inovações em vários aspectos e ênfase na ideia de qualidade da educação ligada à ampliação do acesso,

permanência e sucesso. Dentre as iniciativas para atingir os objetivos estabelecidos pelo novo mandamento legal está a responsabilização do Estado em promover a formação inicial e continuada de professores, inclusive na modalidade a distância.

No contexto de influências local, vale ressaltar que mesmo antes da promulgação da LDBEN (BRASIL,1996), o Estado de Mato Grosso já contava com um programa de qualificação docente. Segundo Alonso e Neder (1996), em março de 1993 foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), constituído com a participação de três instituições públicas locais, a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), a fim de implantar o curso de licenciatura plena em Educação Básica da 1ª à 4ª série, na modalidade EaD. Essa informação é fundamental para a compreensão das ações de formação praticadas no Estado, inclusive a importância da criação do CEFAPRO no Estado de Mato Grosso, por meio do Decreto Estadual nº 2007, de 29 de dezembro de 1997.

Conforme relatos contidos nos trabalhos de Nogueira (2007), Teixeira (2009), Gobatto (2012), Xavier (2013), Favretto (2006), dentre outros, o CEFAPRO originou-se de uma experiência desenvolvida na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus, localizada no município de Rondonópolis, na Região Sul de Mato Grosso. Os autores afirmam que com a extinção do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), juntamente com o fim da oferta do curso de magistério, em nível médio, na citada escola, um grupo de professores sentiu necessidade de manutenção da educação continuada dos professores das séries iniciais da rede pública de ensino daquele local. Reuniram-se, então, e criaram, em 1996, um Centro de Formação Permanente de Professores (CEFOR), sob a responsabilidade dos docentes da própria Escola, inicialmente sem qualquer vinculação institucional com a Secretaria de Estado de Educação. Esta iniciativa foi considerada pioneira na discussão de propostas de formação continuada para atendimento aos profissionais de seu quadro.

Segundo Gobatto (2012), o grupo se desenvolveu promovendo palestras, cursos, oficinas em parceria com professores universitários,

psicólogos, sindicalistas, entre outros, atraindo para participar dos encontros no CEFOR os profissionais de outras escolas, voluntariamente. Destaca também que o apoio da UFMT/Rondonópolis e do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP) foram fundamentais nesse processo de consolidação do CEFOR. Contudo, as atividades do CEFOR foram mantidas apenas até 1997, quando a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) propôs sua incorporação a partir da construção do projeto do CEFAPRO. Em dezembro de 1997, a SEDUC publicou o Decreto Estadual nº 2.007 (MATO GROSSO, 1997), criando o Centro de Formação e Atualização de Professores, em três polos iniciais localizados nas cidades de Cuiabá, Rondonópolis e Diamantino, tendo como objetivo, conforme descrito no seu artigo 2º. “[...] desenvolver projeto de formação continuada para professores da rede pública de ensino, programas de formação de professores leigos e projetos pedagógicos para qualificação dos profissionais da educação” .

A institucionalização do CEFAPRO pela SEDUC atende ao apelo da LDBEN (BRASIL, 1996), que atribui ao Estado a responsabilização pela formação docente, além de estabelecer a obrigatoriedade da formação de professores em nível superior, inclusive para os anos iniciais do Ensino Fundamental, fixando prazo para adequação. A Formação continuada de professores efetivada pelo CEFAPRO torna-se, então, uma política pública, e, conseqüentemente, sofre influências de diferentes contextos. Sai de uma configuração local, de dentro de uma única escola e se expande para todo o Estado, a partir da ótica dos governantes e dos problemas eleitos por eles como prioritários. Nesta nova concepção do CEFAPRO fica clara a vinculação de suas ações às políticas de formação instituídas no macro contexto, sob influências em nível nacional e global das políticas de corte neoliberal, bem como a necessidade de compatibilizá-las com as situações evidenciadas no micro contexto, conforme a realidade de cada escola.

Essa mudança na configuração do CEFAPRO remete ao que foi explicitado por Ball (2006, p.21) como resultado do processo de formulação de políticas que chamou, pelas suas próprias características, de hibridismo. O autor afirma que “[...] a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido”. Assim, esse processo pode ser acompanhado de

resistências, ressignificação, de recontextualização, sob a forma de supressões, adendos, com conteúdo emprestado de outros países ou mesmo de políticas locais que vão sendo alinhavadas. Afirma ainda que o conteúdo das políticas, não sendo prescritivo, possibilita essa construção/desconstrução/reconstrução em função dos interesses envolvidos ou mesmo das necessidades locais e imediatas. Assim, por meio de muitas articulações, novos e diferentes sentidos são acrescentados, outros subtraídos, dando um novo desenho à proposta original como é o caso em análise.

Na esteira das diretrizes da LDBEN (BRASIL, 1996) relacionadas com a formação de professores, observa-se que a criação do CEFAPRO acontece num momento em que são acirradas as discussões sobre o fim da oferta do curso de magistério no Estado, e que segundo a SEDUC (MATO GROSSO, 1998 *apud* Gobatto, 2012), existiam 2.600 professores efetivos não habilitados atuando no sistema, a época. Nesse movimento, admitindo o contexto de influências presentes na política de formação de professores nacional e local, já mencionadas, o CEFAPRO assume então a posição de agência formadora, lançando-se, inclusive, como piloto no Programa de Formação de Professores Leigos (Proformação) que privilegiou a formação inicial.

Outro ponto a ser considerado e que também está presente no contexto de influência absorvido pelo CEFAPRO é a questão da descentralização, por meio da criação de vários Centros com o objetivo de aproximar-se do local de trabalho dos profissionais da educação, minimizando seus afastamentos, privilegiando a escola como lócus da formação continuada. Para tanto, foram criados pelo Decreto Estadual nº 2.319 de 1998, mais 05 (cinco) polos do CEFAPRO, nas cidades de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres. Na sequência, mais 04 (quatro) polos são criados por meio do Decreto Estadual nº 53, de 1999, nas cidades de Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Gobatto (2012) destaca que os polos foram definidos geograficamente em função do número de professores leigos existentes em cada região, asseverando que a implantação do Proformação é que exigiu a institucionalização imediata do CEFAPRO, para executar a política de formação de professores no estado de Mato Grosso e a criação dos respectivos polos.

Para operacionalizar as ações nos respectivos polos do CEFAPRO, a Portaria Estadual nº 02/1998 estabeleceu que os mesmos fossem constituídos de um diretor, um coordenador pedagógico, um secretário, um assistente de administração e um quadro docente (professores-formadores) selecionados por meio de processo seletivo. Inicialmente, os professores formadores eram admitidos para as áreas de: Metodologia da Língua Portuguesa e Redação; Metodologia de Matemática e Ciências; Metodologia de Estudos Sociais; Fundamentos da Educação; Alfabetização e Literatura Infantil e Práticas Pedagógicas e pesquisa Educacional, porque a princípio as ações estavam direcionadas para o Ensino Fundamental. Posteriormente o quadro se ampliou, passando a abranger diferentes áreas do conhecimento e suas disciplinas, com a quantidade de vagas designadas para cada área/disciplina definida a partir do número de municípios, escolas e profissionais da educação atendidos. As áreas de conhecimento e disciplinas eram: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira - Espanhol e Inglês-, Artes, Educação Física); Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia), Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Biologia, Química, Física e Matemática), Alfabetização (Pedagogo), além das modalidades/especificidades Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Indígena, Tecnologia Educacional, Profissional da Área 21 (atendimento aos não docentes), Educação Quilombola e Diversidade na Educação Básica.

Quanto às questões estruturais, observa-se que, inicialmente, os CEFAPRO instalaram-se em escolas, e, de acordo com as condições locais e o apoio recebido principalmente das prefeituras, se estruturaram, adquirindo sede própria ou locada, apresentando diferentes configurações em relação às suas instalações. Ressalta-se que a Portaria nº 48/99-SEDUC/GS/MT caracterizou tais espaços como escolas com atuação em regime de colaboração entre a União, o Estado e os municípios, além de definir sua finalidade, como transcrito abaixo:

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

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

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

No contexto de produção de texto, adaptando-se as questões sugeridas por Mainardes (2006) para explorar o conteúdo dos documentos relativos à criação do CEFAPRO, observaram-se: a linguagem textual, o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos), bem como as inconsistências, contradições e ambiguidades contidas no texto. A análise do conteúdo dos documentos normativos no âmbito do estado de Mato Grosso que envolveu a legislação estadual³ e documentos publicados pela SEDUC⁴, sinalizou que a linguagem e o estilo de textos utilizados são de teor predominantemente *readerly* (prescritivo), limitando sua interpretação, deixando pouquíssima margem para participação dos professores, demonstrando a relação com o contexto de influências descrito. Desde sua implementação, a política de formação de professores efetivada pelo CEFAPRO apresenta, simultaneamente, instrumentos de controle por parte do Estado, com a institucionalização dos cronogramas, carga horária, conteúdos dos cursos oferecidos, e também apregoa a necessária autonomia e flexibilidade dos professores no seu processo de formação. Essa prática remete ao hibridismo apresentado por Ball e seus colaboradores, e que

³ Leis estaduais (nº 8.405/2005; nº 9072/2009); Lei Complementar Estadual nº 50/1998; Decretos (nº 2007/1997, nº 2.319/1998, nº 53/1999, nº 6824/2005 e nº 2.116/98); Portarias (nº 02/1998, nº 48/1999 e nº 007/2004).

⁴ Informativos sobre a política de formação continuada dos professores publicados pela SEDUC (MATO GROSSO 1998; 1999, *apud*, GOBATTO, 2013) e Mato Grosso (2009, 2010 e 2014).

também se reflete no contexto da prática, tornando a política fragmentada e conseqüentemente frágil para obtenção dos seus objetivos/resultados.

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

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

Nessa linha, observa-se que, com a institucionalização dos CEFAPRO, ocorre uma mudança no seu direcionamento: a gestão sai das mãos dos próprios professores, sendo transferida para o Estado. Conforme aponta Favretto (2006), uma política que nasce dentro da escola, sob a concepção dos professores, numa versão *bottom-up*, passa a ser efetivada de acordo com as políticas de Estado definidas pela SEDUC, pelo MEC, com propostas prontas, padronizadas, numa versão *top-down*. De acordo com a autora, essa mudança não foi bem aceita por todos, houve resistência e até distanciamento do CEFAPRO, confirmando a afirmativa de Bowe *et al* (1992, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53) de que é no contexto da prática que a política está sujeita à interpretação e reinterpretação, produzindo efeitos e conseqüências, vez que as políticas não são simplesmente implementadas. Os sujeitos que atuam no contexto da prática, como os professores, ao lerem o texto da política, irão interpretá-lo de acordo com seus valores e propósitos, ou seja, surgirão várias interpretações, mais ou menos predominantes, mas todas importantes. Adverte que os professores têm um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais, assim, o que pensam e acreditam gera impactos para o processo de implementação das políticas.

3.2. O papel do CEFAPRO face ao Projeto Sala de Professor/Educador

A trajetória da política de formação de professores no estado de Mato Grosso registra em 2003 uma reconfiguração no seu eixo, com o deslocamento da ênfase na formação inicial para formação continuada, por meio do Projeto Sala de Professor, sob a supervisão dos CEFAPRO, mantido o objetivo de melhoria da qualidade da educação medida pelos resultados das avaliações externas.

Segundo as diretrizes do Projeto Sala de Professor, a escola é o lócus de formação docente, que passa a ser organizada e gerenciada pelos grupos de estudos permanentes criados em cada escola. Para tanto, o grupo deve se reunir e tratar de assuntos definidos de forma coletiva, com no mínimo 80 horas de estudo, que são transformadas em pontuação certificadas pela escola e avaliadas pelo CEFAPRO. Ressalta-se que os pontos adquiridos pelos professores são utilizados no ano seguinte como critério para definir suas turmas e horários, tornando o compromisso de participar do Projeto quase que obrigatório em função dessa certificação.

De acordo com a SEDUC (MATO GROSSO, 2010), o Projeto Sala de Professor visa superar a descontinuidade das ações, frequentes nas trocas de gestores, além de oportunizar o planejamento da formação continuada a partir das necessidades identificadas pelo coletivo da escola, tendo como eixos norteadores o ensino e a aprendizagem e a melhoria das práticas pedagógicas e do desempenho dos alunos. Observa-se que, com este Projeto, a formação continuada se baseia na prática pedagógica, afastando-se um pouco mais da academia, como vinha ocorrendo desde sua institucionalização em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES). Destaca-se que em 2011 o Projeto Sala de Professor passou a denominar-se Sala de Educador, em função da extensão de sua ação para todos os profissionais da educação. De acordo com as instruções emitidas anualmente, cada escola deve elaborar e executar seu projeto Sala de Educador, com a supervisão e avaliação do CEFAPRO.

Vale destacar que, até 2005, os CEFAPRO foram criados por meio de Decreto do Poder Executivo Estadual, sob a gestão da SEDUC. Somente com a instituição da Lei nº 8.405 (MATO GROSSO, 2005) tornaram-se Unidades Administrativas da SEDUC, realizando a execução orçamentária de forma

descentralizada. A citada Lei promoveu alterações de nomenclatura e objetivos pedagógicos e administrativos do CEFAPRO. Com a nova denominação de Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, passam a atender o disposto na Lei Complementar nº 50 (MATO GROSSO, 1998), que cria a carreira dos Profissionais da Educação Básica do Sistema Público Educacional, estabelecendo, no art. 2º que:

Para os efeitos desta lei complementar, entende-se por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, e funcionários Técnico Administrativo Educacional e Apoio Administrativo Educacional, que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.

Com o advento da Lei nº 8.405 (MATO GROSSO, 2005) foi incorporada aos objetivos do CEFAPRO, além da formação continuada já prevista, a responsabilidade de fomentar o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e de possibilitar a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino, com a incorporação definitiva dos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTE), criados pelo Decreto nº 2.116 de 10 de fevereiro de 1998.

Ressalta-se que atualmente já foram implantados 15 CEFAPROS, com aproximadamente 500 profissionais trabalhando para atender a 141 municípios e mais de trinta mil profissionais da Educação Básica, conforme a Figura 1.

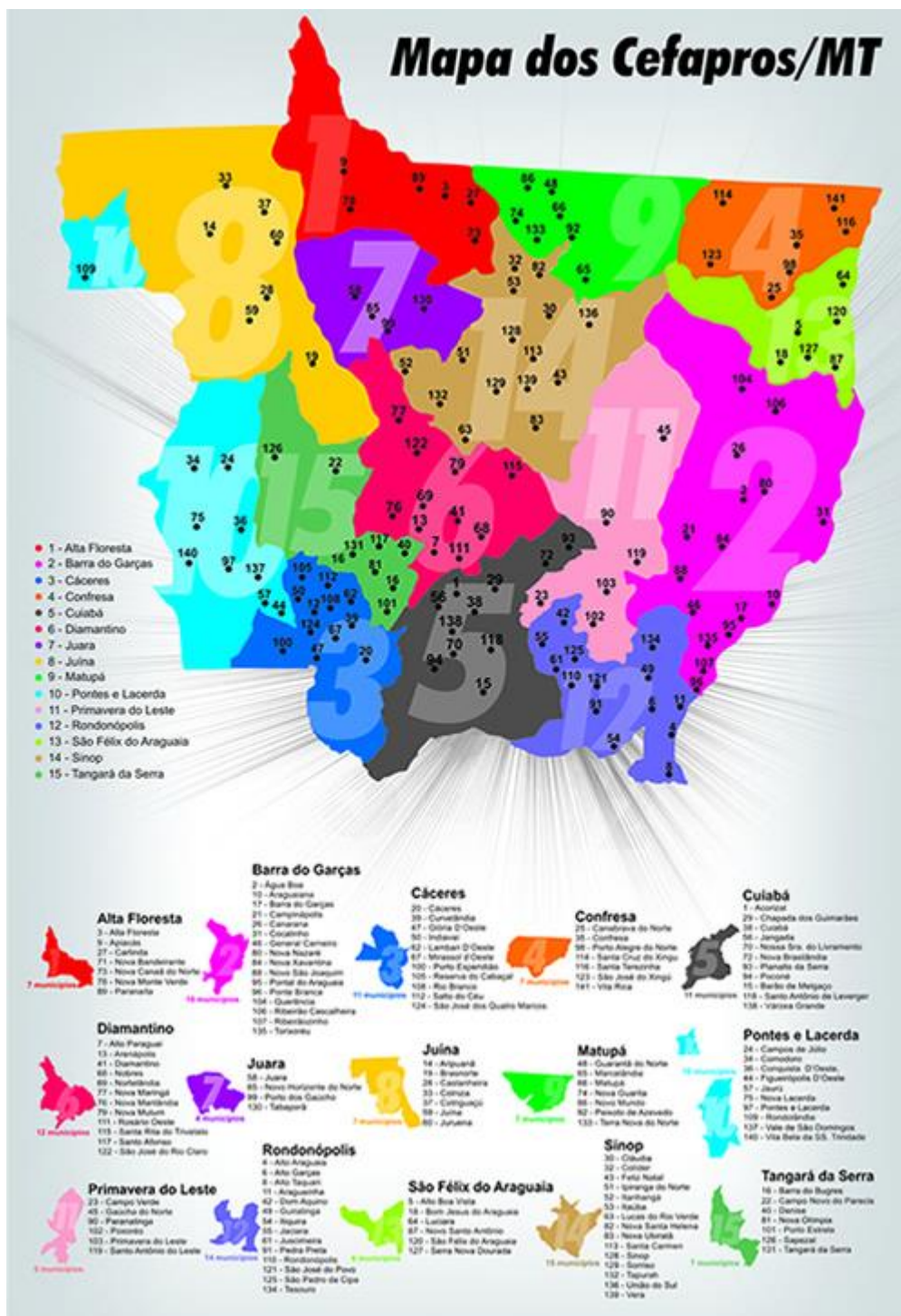


Figura 1. CEFAPRO e Municípios atendidos. Fonte: <http://www.cefaprocuaiaba.com.br/municipios.php>; acesso em 20/11/2014.

O polo 5 refere-se aos 12 municípios atendidos pelo CEFAPRO de Cuiabá, que são os seguintes: Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nossa Senhora do Livramento, Nova

Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande, totalizando cento e oitenta e três escolas⁵.

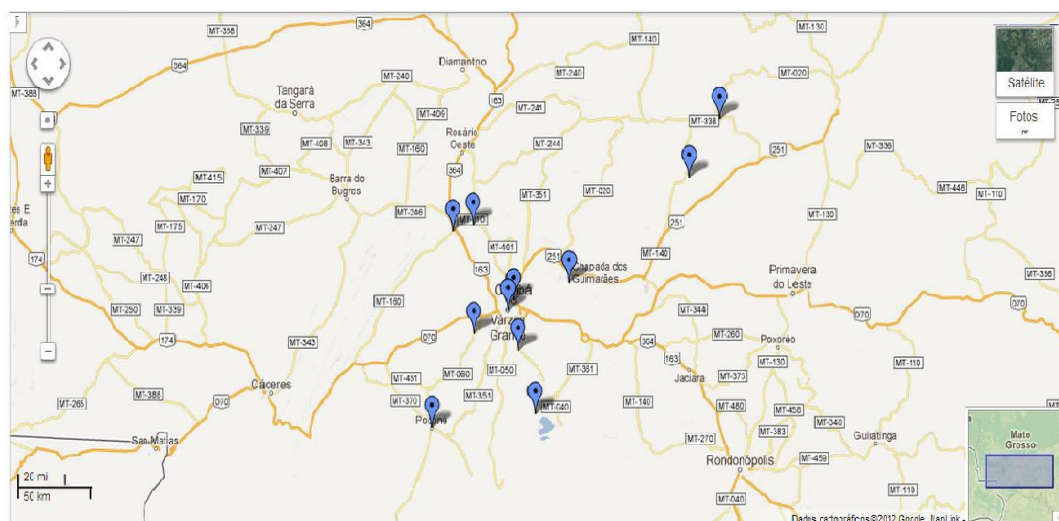


Figura 2. Municípios Atendidos pelo CEFAPRO de Cuiabá. Fonte: Google Maps.

Para alcançar seus objetivos, são delegadas aos CEFAPRO as seguintes funções:

- Diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino;
- Elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de formação continuada nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nela atuam;
- Estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa;
- Diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando à qualidade do ensino e da aprendizagem;
- Responder as necessidades de melhorar os projetos formativos nas escolas e co-responsabilizar todos os envolvidos nesse processo;
- Disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense;
- Mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação. (MATO GROSSO, 2010, p.21)

Ressalta-se que, desde 2008, por meio do Decreto nº 1.395, os CEFAPRO assumiram a formação inicial para os professores não habilitados de toda a rede pública de ensino, ação imprescindível no contexto do Plano

⁵ Dados obtidos no site do CEFAPRO Cuiabá. Disponível em: <<http://www.cefaprocuiaba.com.br/municipios.php>>. Acesso em: 20/11/2014.

Nacional de Formação de Professores e da consolidação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, em conformidade com o Decreto Federal nº 6.755/2009, que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério.

Prosseguindo com a análise do contexto de influências que conduziram a uma mudança nos rumos do CEFAPRO em 2003 com o surgimento do Projeto Sala do Professor/Educador, vale destacar o comentário de Nogueira (2007, p. 65):

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.

De acordo com a autora, observa-se que, com a mudança do governador e da equipe de gestores da SEDUC em 2003, houve um levantamento da situação da política estadual de formação de professores, identificando os programas, projetos e ações em andamento, os quais foram submetidos à nova Superintendência (SDF). Foi constatado que o esforço coletivo para garantir a formação superior de todos os profissionais do magistério estava bem avançado seguindo as diretrizes da LDBEN (BRASIL, 1996), sendo necessário enfatizar a formação continuada no ambiente escolar. Observa-se o fortalecimento da escola como espaço de formação e a co-responsabilização de todos no processo de formação continuada dos profissionais da educação básica no estado de Mato Grosso na delegação ao CEFAPRO, bem como o fomento à ampliação do uso de novas tecnologias educacionais.

Quanto ao contexto da produção de textos, esse aspecto é observado no conteúdo dos documentos do CEFAPRO, que busca apresentar uma ideia de institucionalização da formação docente e, ao mesmo tempo, possibilitar ao professor autonomia e flexibilidade, com vistas à melhoria da qualidade de ensino ofertada. Isso pode ser verificado pelo conteúdo do documento da Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso,

Nesse sentido, a equipe do CEFAPRO procura oferecer condições para que a escola possa criar, de **forma institucionalizada**, espaços

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

No contexto da prática, em função principalmente da descontinuidade das políticas públicas que resultou na adoção de diferentes concepções de formação continuada, ou mesmo ausência delas, observa-se a diversidade de atribuições delegadas ao CEFAPRO. Ainda que continue buscando o mesmo resultado, que é a melhoria da qualidade da educação ofertada, a política passou por várias reconfigurações ao longo de sua história. Em um primeiro momento, o CEFAPRO, como agência formadora, passou a desenvolver uma política prescritiva, centrada na formação inicial dos professores leigos, em nível superior. Essa mudança no processo de formação dos professores repercutiu na melhoria da sua profissionalização⁶, com elevação do nível de escolarização, porém não se pode dizer o mesmo quanto à melhoria da educação básica medida pelo IDEB, conforme revela a pesquisa de Nogueira (2007). Nessa concepção, a qualidade da educação fica atrelada ao aspecto quantitativo, numa lógica gerencialista, que inibe a participação dos professores na construção dos próprios projetos de formação continuada, além de fortalecer os instrumentos institucionais de fiscalização e de controle.

Nesse ponto de vista, a questão da melhoria da qualidade da educação, que é o objetivo principal da política de formação de professores em todos os âmbitos (global, nacional e local), assume várias concepções na trajetória do CEFAPRO. A análise do contexto de influências, abrangendo seus

⁶ Entendemos, com Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), que a profissionalidade é o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente reconhecido pela sociedade. (GATTI, 2010, p. 1.360) Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

aspectos macro e micro, revela que o CEFAPRO, enquanto política pública para formação continuada de professores, seguiu inicialmente as diretrizes de melhoria de qualidade da educação presentes na Constituição Federal de 1988, e na LDBEN (BRASIL, 1996), com influências neoliberais, ancoradas na adoção de padrões de qualidade do ensino e professores bem formados.

De acordo com Silva (2009), no cenário marcado pelos embates políticos e pelos interesses do mercado o binômio quantidade-qualidade vem prevalecendo nas questões relativas às políticas para educação básica. Todavia, adverte quanto à necessidade preeminente de se inserir na educação escolar brasileira elementos indicadores de qualidade social da educação que vão além das tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas propostas para mensurar os resultados educacionais. Assevera que:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p.225)

Na perspectiva da qualidade social da educação pretendida com a política efetivada pelo CEFAPRO, observam-se algumas questões mencionadas no documento da política de formação continuada de professores da SEDUC (MATO GROSSO, 2010), enfatizando as ações relativas ao Projeto Sala de Professor. Com a criação do Projeto Sala de Professor, em 2003, e posteriormente renomeado para Sala de Educador, observa-se uma tentativa de reforçar a política de formação continuada, até então mais voltada para a formação inicial de professores leigos, buscando maior participação e interação entre os professores e demais profissionais da educação básica, tanto no ambiente interno quanto externo à escola.

Entretanto, o objetivo pretendido com a Sala do Educador de promover a qualidade social da educação, fica comprometido, em parte, pois, de acordo com Xavier (2012, p. 101), “[...] reside no uso da formação continuada como

mecanismo de certificação. Prática recorrente, dado ao modelo de atribuição de aulas”.

Outra referência à qualidade social da educação está na inserção nas atribuições do CEFAPRO, pela Lei nº 8.405 (MATO GROSSO, 2005), da responsabilidade de fomentar o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e de possibilitar a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino. Destaque para a menção de Oliveira (2014) sobre o desafio de preparar os profissionais da educação em busca da melhoria da qualidade formativa e da democratização do conhecimento, o qual “[...] passa pelo domínio desses recursos educacionais digitais, meios necessários para aprendizagem móvel, muitas das quais exigem práticas cotidianas dentro e fora dos muros das escolas” (MATO GROSSO, 2014, p.3). Para tanto, o CEFAPRO adotou o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que, além de garantir infraestrutura, promove e fomenta a formação continuada, integrando a tecnologia educacional digital ao currículo escolar, envolvendo a formação continuada presencial e a distância, ambiente e-ProInfo, dos profissionais e demais atores da comunidade escolar.

O objeto desta pesquisa está ligado à visão dos egressos do CEFAPRO Cuiabá quanto à qualidade da formação continuada a distância oferecida por esse Centro. Assim, a próxima seção traz a análise do conteúdo obtida por meio da aplicação e análise das respostas ao questionário de pesquisa respondido por egressos e que foi elaborado com base nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), com as devidas adaptações em função do objeto da pesquisa em tela.

3.3. A ótica dos egressos do CEFAPRO Cuiabá: qualidade da formação continuada a distância

A escolha da política de formação continuada a distância de professores desenvolvida no Estado de Mato Grosso por meio do CEFAPRO como objeto de estudo, foi por considerá-la imprescindível no processo de

melhoria na qualidade da educação pública. A análise da visão de qualidade da educação por parte dos seus egressos, justifica-se por entender-se que estes são o motivo maior da existência desses Centros. Conforme assinala Pimenta (2002) a qualidade na formação dos professores é refletida na qualidade do ensino.

Ressalta-se que, apesar das controvérsias ainda existentes relativas à utilização da modalidade a distância para formação de professores, observa-se uma forte tendência ao consenso em que a EaD vem se firmando como uma alternativa viável para a formação continuada de professores, principalmente com o desenvolvimento e intensificação no uso das TIC.

Quando se trata da modalidade EaD, os cursos oferecidos pelo CEFAPRO fazem parte do programa ProInfo, importante Programa para a disseminação do uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação na rede pública de educação básica. Assim, as transformações que as TIC proporcionaram no campo educacional e os impactos na qualidade da formação continuada a distância de professores permeiam esta seção.

Nessa direção, elaborou-se o questionário de pesquisa com base em alguns dos elementos contidos nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), como concepção de formação continuada, material didático, avaliação, sistemas de comunicação, equipe e infraestrutura de apoio, com as adaptações necessárias para a formação continuada. O questionário foi encaminhado aos egressos do CEFAPRO Cuiabá, do programa ProInfo, ambiente e-ProInfo, com o objetivo de identificar a visão dos mesmos quanto à qualidade da formação continuada a distância.

Em seguida buscou-se cotejar as respostas desses egressos com os elementos extraídos dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), juntamente com a bibliografia referenciada envolvendo os conceitos de qualidade da educação e dos atributos para a qualidade social da educação propostos.

Na escolha dos sujeitos, procurou-se o Centro que abriga o maior contingente de egressos, o CEFAPRO Cuiabá, do Programa ProInfo, do período investigado, 2011 a 2013. Os respondentes participaram de pelo menos um dos cursos ofertados na modalidade EaD, em meio eletrônico,

acesso pela internet, no Ambiente Colaborativo de Aprendizagem denominado e-ProInfo, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 5. Cursos ofertados pelo CEFAPRO Cuiabá - ProInfo (2011-2013)

CURSOS	Carga Horária	OBJETIVOS
Introdução à Educação Digital	60 horas	Contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação, preparando-os para utilização dos recursos e serviços dos computadores com sistema operacional Linux Educacional, dos softwares livres e da Internet. Outro objetivo do ProInfo Integrado trazer uma reflexão sobre o impacto das tecnologias digitais nos diversos aspectos da vida e, principalmente, no ensino.
Tecnologias na Educação Ensinando e Aprendendo com as TIC	60 horas	Oferecer subsídios teórico-metodológicos práticos para que os professores e gestores escolares possam compreender o potencial pedagógico de recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) no ensino e na aprendizagem em suas escolas
Elaboração de Projetos	40 horas	Capacitar professores e gestores escolares para que eles possam:- Identificar as contribuições das TIC para o desenvolvimento de projetos em salas de aula;Compreender a história e o valor do trabalho com projetos e aprender formas de integrar as tecnologias no seu desenvolvimento;- Analisar o currículo na perspectiva da integração com as TIC; - Planejar e desenvolver o Projeto Integrado de Tecnologia no Currículo (PITEC) Utilizar os Mapas Conceituais ao trabalho com projetos e tecnologias, como uma estratégia para facilitar a aprendizagem.
Redes de Aprendizagem	40 horas	Preparar os professores para compreenderem o papel da escola frente à cultura digital, dando-lhes condições de utilizarem as novas mídias sociais no ensino.

Fonte:Elaborado pela autora a partir de dados extraídos da pesquisa de campo realizada no CEFAPRO Cuiabá.

A coleta de dados e informações foi realizada entre os meses de outubro e novembro de 2014 por meio questionários encaminhados e respondidos por meio eletrônico (*Google Forms*) para os endereços eletrônicos dos egressos do CEFAPRO Cuiabá, do período de 2011 a 2013, selecionados para amostra. Os endereços utilizados estão no registro do Sistema de

Informação do ProInfo Integrado (SIPI), disponibilizados pelo Coordenador Local. Foram encaminhados aproximadamente 350 e-mails com o questionário, mas somente 20 deles retornaram com as respostas.

Apesar desse número diminuto de respondentes, os conteúdos foram objeto de análise e incrementaram nossa pesquisa, organizada em quatro eixos. O primeiro eixo traz informações gerais sobre os egressos, a fim de compor seu perfil. O segundo eixo trata da qualidade relacionada aos cursos do Programa ProInfo, oferecidos no período em análise. As questões relativas à educação continuada, especificamente na modalidade a distância, envolvendo os determinantes principais para sua escolha, estão no terceiro eixo. E por último, no quarto eixo, buscou-se identificar a qualidade da formação a distância oferecida pelo CEFAPRO em função de alguns dos elementos contidos nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), com adaptações.

Para análise dos dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (1977) para a categorização das respostas, agrupadas de acordo com as características comuns. O referencial teórico-analítico adotado foi o *policy cycle approach* (abordagem do ciclo de políticas) proposta por Ball e Bowe que, de acordo com Mainardes (2006), possibilita a análise crítica e contextualizada de políticas educacionais desde a formulação, implementação, resultados/efeitos, a partir dos três contextos principais do ciclo de políticas eleitos para esta pesquisa: de influência, da produção de texto, da prática.

Na sequência consta a descrição, a interpretação e análise dos dados coletados, divididos em quatro eixos, como parte essencial da pesquisa, em que se buscou identificar em que medida o CEFAPRO, com relação aos cursos do ProInfo, atendem ou não aos conceitos de qualidade contidos nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância e descritos na literatura referenciada, a partir da ótica dos egressos.

3.3.1. O perfil dos egressos do CEFAPRO Cuiabá, Programa Proinfo (2011-2013)

Admitindo que o conhecimento do perfil dos egressos, com suas vivências, é fundamental para compor a análise proposta no primeiro eixo do questionário, buscaram-se informações gerais sobre os egressos do CEFAPRO Cuiabá, como nível de escolaridade, tempo de serviço, número de escolas em que trabalham, carga horária e turmas em que lecionam.

As respostas acerca do nível de escolaridade revelam que todos (100%) têm formação em nível superior e, destes, 83% já cursaram pelo menos uma pós-graduação. Quanto ao tempo de serviço na profissão docente, verificou-se que a maioria dos respondentes (56%) estão na faixa que compreende de 05 a 10 anos de serviço, seguidos de 28%, com mais de 10 anos, 11% com 02 anos e 6% estão entre 03 e 05 anos na profissão. Com relação ao número de escolas em que trabalham, a carga horária e as turmas em que lecionam, o resultado parece bastante promissor, visto que 78% dos respondentes trabalham em apenas uma escola; 50% lecionam para o primeiro segmento do ensino fundamental e 70% trabalham em torno de 30 horas semanais, sendo 20 horas em sala de aula, e 10 horas dedicadas à educação continuada.

Dentre essas questões iniciais um dado que chama bastante a atenção é o elevado percentual de professores da educação básica da rede pública estadual com curso de especialização, mostrando ampliação do grau de escolaridade, considerando que há duas décadas atrás, conforme Neder (2008), em torno de 65% não tinham sequer formação superior. Esse resultado, conjugado com as respostas de que o maior percentual de professores conta com menos de 10 anos de tempo de serviço, além de revelar a ampliação do acesso à graduação, seguida de algum tipo de pós-graduação, também indica que grande parte ingressa na profissão docente, mais especificamente na educação básica da rede pública estadual de Mato Grosso, já graduado.

Apesar de ser um bom indicador e o papel central que os professores ainda exercem no processo educacional, essa ampliação da escolaridade verificada nas duas últimas décadas pode evidenciar a melhoria da qualificação docente. Entretanto, não garante a melhoria da qualidade da educação na mesma proporção, tampouco produz os mesmos resultados/efeitos, considerando a diversidade de atores e contextos envolvidos. A garantia ao

direito social de educação de qualidade envolve uma série de fatores econômicos e sociais presentes em vários contextos que, de acordo com Ball e seus colaboradores, se inter-relacionam, sem uma dimensão temporal, sequencial, sem linearidade.

Vale destacar ainda que, para utilização do ciclo de políticas, faz-se necessário considerar, na análise dos contextos, os fatores macro e micro envolvidos, bem como as interações entre eles a partir da identificação de estratégias, interesses e influências locais, nacionais e internacionais.

Nessa perspectiva, as respostas contidas nos demais eixos do questionário de pesquisa são fundamentais para complementação da análise, conforme o objetivo geral proposto.

3.3.2. Opinião dos egressos do Programa ProInfo (2011-2013) sobre formação continuada de professores

No segundo eixo, buscou-se identificar as opiniões dos egressos sobre a formação continuada de professores, numa tentativa de relacioná-las à melhoria da qualidade da educação básica ofertada, bem como aspectos da qualidade social da educação.

As respostas foram agrupadas, sendo categorizadas em função da semelhança/proximidade dos conteúdos apresentados, distinguindo aspectos positivos e negativos. Constatou-se que os aspectos positivos prevaleceram, revelando que os egressos consideram a Educação Continuada necessária, como uma boa oportunidade para que os professores se capacitem e melhorem suas práticas, a partir de um aprendizado em conjunto, em que compartilham ideias. Os cursos oferecidos são considerados de grande valia para os profissionais da educação, em especial para os que atuam no ensino fundamental. É apontada como estimulante e motivadora diante do desinteresse dos educandos para com o processo educativo. Em síntese, a educação continuada é tida como indispensável, com apenas uma menção negativa relativa aos professores formadores que, na maioria das vezes, não possuem habilitação adequada, tendo o aluno que estudar por conta própria.

Destacaram também o descaso de alguns gestores das escolas e do CEFAPRO Cuiabá em proporcionar condições de acessibilidade, via ampliação de velocidade para acesso à internet, por exemplo. Em algumas escolas o acesso à internet ainda é precário.

O quadro a seguir traz uma síntese com conteúdo categorizado a partir das respostas dos egressos. Em função dos critérios utilizados no instrumento de pesquisa, não foi requerida a identificação dos respondentes; neste ponto, serão denominados como Egresso CEFAPRO Cuiabá (ECC).

Quadro 6. Opinião dos do Egressos CEFAPRO Cuiabá (ECC) sobre Formação Continuada

ECC	OPINIÕES
ECC1	Necessária, entretanto, vem sendo entendida de maneira errônea por professores, equipe gestora e até mesmo pelo CEFAPRO.
ECC2	Oferece oportunidades para que os professores se capacitem, buscando melhoria nas suas metodologias que serão aplicadas na sala de aula.
ECC3	É muito importante para obter conhecimento e ter um aprendizado em conjunto de ideias.
ECC4	A formação continuada possibilita aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da formação.
ECC5	A formação por sua vez é de muita valia, pois nos orienta muitas vezes em sala de aula.
ECC6	Deve permanecer por ser de grande valia aos profissionais da educação, em especial no ensino fundamental.
ECC7	A formação continuada ajuda muito os profissionais, tem dois anos que vem abordando vários temas, trabalhando em grupo desenvolvendo muitas expectativas.

ECC8	A formação continuada dá suporte ao professor.
ECC9	Importante e necessária.
ECC10	É fundamental à vida docente, nos aprimora e renova as nossas forças nessa batalha contra a desmotivação e ao alheamento dos educandos para com o seu processo educativo.

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados extraídos da pesquisa de campo.

Essas afirmações coincidem com o resultado das pesquisas citadas no início deste Capítulo que trabalharam com os CEFAPRO, investigando os professores de Ciências, professores formadores, gestores, assinalando a percepção que possuem do aspecto positivo da educação continuada para a profissão docente, com reflexos na melhoria da qualidade da educação, e conseqüentemente na sua qualidade social.

O conteúdo do documento que traz as diretrizes da Política De Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (MATO Grosso, 2010, p 13) preceitua o seguinte:

[...] A formação e as aprendizagens dos profissionais da educação na rede estadual de ensino de Mato Grosso são entendidas como um continuum de desenvolvimento ao longo de toda a vida, que tem início com uma sólida formação inicial. [...] Somente com compromissos de parte a parte será possível incorporar a formação em todos os aspectos da profissão: profissionais sempre em formação, teoria e prática aliadas ao fazer cotidiano, profissionais formadores e em formação em interação constantes, formação continuada concebida em todas as fases da carreira.

Não obstante as afirmativas positivas dos egressos quanto a formação continuada ofertada pelo CEFAPRO, combinado com o conteúdo dos textos da política pública estadual para formação continuada dos profissionais da educação básica, a amplitude/indefinição dos objetivos da política acaba dificultando o atingimento dos mesmos e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino requerida.

3.3.3. Formação continuada a distância sob a ótica dos egressos do Programa Proinfo (2011-2013) do CEFAPRO Cuiabá

No terceiro eixo que tratou da educação continuada a distância, buscou-se identificar inicialmente os motivos que os conduziram à escolha desta modalidade. As respostas mais frequentes observadas após a categorização dos conteúdos, apontam que estão ligados à facilidade de acesso, comodidade, mobilidade de local e horário de estudos, tempo, interatividade, troca de experiências.

Em seguida buscou-se, ainda, investigar o local utilizado pelos egressos para acessar o(s) curso(s) via internet. O resultado revelou que a maioria dos respondentes (72%) utilizaram o computador da sua casa.

Quanto ao questionamento sobre a utilização dos recursos tecnológicos após a conclusão do(s) curso(s) do ProInfo, todos responderam que passaram a utilizá-los com mais frequência nas suas atividades profissionais.

Essa constatação reforça o argumento de Pretto (2010) de que ainda falta capacitação para que alunos e professores possam explorar melhor as novas tecnologias educacionais proporcionadas pelo desenvolvimento das TIC, principalmente no que se refere a interação desejada para a modalidade EaD.

A responsabilização do Estado pela promoção e incentivo à EaD foi preconizada pela LDBEN (BRASIL, 1996) no Artigo 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Da revisão da literatura constatou-se que ainda permanecem algumas controvérsias sobre sua aplicabilidade ou não para formação docente. Entretanto, observa-se um certo consenso em direção a sua pertinência para a formação continuada de professores, embora sejam comuns as restrições a essa modalidade de educação para a formação inicial. Pelas respostas, os egressos também se mostraram favoráveis à utilização da EaD para sua formação profissional pelas suas próprias características, identificadas nas categorias com os conteúdos apresentados, como facilidade de acesso, comodidade, mobilidade de local e horário de estudos, tempo, interatividade, troca de experiências, ainda que fora do ambiente escolar.

Também afirmaram que o(s) curso(s) do ProInfo de que participaram na modalidade EaD motivaram a utilização dos recursos da tecnologia da informação e comunicação (TIC) nas suas atividades escolares. Esse achado demonstra que, com o conhecimento e domínio pelos professores das novas tecnologias disponíveis, ampliam-se as chances de aplicá-las também junto aos seus alunos e, assim podem contribuir para a promoção da melhoria da qualidade da educação pretendida. Também pode ser percebida a melhoria da qualidade social da educação, à medida que promove a inclusão de um contingente maior para utilização das TIC.

No entanto, conforme as respostas dos egressos, o acesso aos cursos ainda é feito, em sua maioria, fora da escola. Esta afirmação pode ser decorrente da insatisfação em relação ao acesso à internet nas escolas, aliada ao descaso dos gestores para com a melhoria das estruturas tecnológicas, registrada nos conteúdos respondidos no primeiro e no quarto eixos. Essa situação revela a necessária observância da inter-relação e interpenetração dos contextos na trajetória das políticas educacionais. A ausência de estrutura física adequada ao uso das TIC, pode conduzir à resistência ou mesmo ao fracasso no aprendizado dos docentes, pois não conseguem implementá-los às suas práticas diárias junto a seus alunos, comprometendo sobremaneira o objetivo dessa política, que em primeira análise é de conduzir a melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva da qualidade social.

3.3.4. Adaptação dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância aplicado ao ProInfo

De acordo com os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, os programas de educação nessa modalidade não apresentam um modelo específico. Assim, a tecnologia, a metodologia, a quantidade de momentos presenciais, as tutorias presenciais e a distância, existência de polos descentralizados e outros elementos serão definidos em função do curso pretendido, do contexto e das necessidades dos estudantes (BRASIL, 2007, p. 7).

Nessa perspectiva, no quarto eixo propôs-se aos egressos que identificassem/avaliassem, nos cursos do ProInfo oferecidos pelo CEFAPRO Cuiabá, alguns elementos que remetem à qualidade da formação continuada na modalidade EaD, extraídos dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), com as devidas adaptações, conforme já mencionado, em uma proposta alternativa de se utilizar parte dos elementos desses Referenciais para a formação continuada.

Para a questão inicial do eixo “Como você avalia o(s) curso(s) na modalidade a distância de que participou nesta instituição no que se refere à qualidade do ensino?” Os egressos avaliaram o(s) curso(s) quanto à qualidade de ensino, como “ótimo”, “muito bom”, “bom”, “regular” e “péssimo”. As respostas refletiram a percepção/avaliação mais generalizada, em torno de 56% dos egressos optaram pela alternativa “muito bom”; 6% “ótimo”; 22% “bom”; 11% “regular” e nenhum considerou “péssimo”. A concentração das respostas em torno do conceito “muito bom” reflete, de um modo geral, a percepção positiva quanto à qualidade de ensino oferecida pelo CEFAPRO. Esse resultado ficará melhor caracterizado a partir da avaliação dos demais elementos.

Na sequência, buscou-se identificar no contexto da prática como os egressos avaliam o conteúdo dos materiais didáticos utilizados. De acordo com os Referenciais de Qualidade citados, deve-se observar no material didático oferecido os aspectos relativos ao conteúdo e à forma, sendo elaborados em consonância com o projeto pedagógico da instituição. Devem ser previamente avaliados, a fim de serem aperfeiçoados e assim possibilitarem o desenvolvimento de habilidades e competências, com a utilização de mídias adequadas à proposta do curso e ao contexto socioeconômico dos alunos. Ressalta-se que a EAD precisa de materiais didáticos específicos, pois nem sempre o material usado nos cursos presenciais garante a qualidade dos materiais para a EAD. Vale ressaltar a importância delegada ao material didático nos Referenciais:

Especial atenção deve ser devotada à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, quaisquer que sejam sua organização, disciplinas, módulos, áreas, temas, projetos. Outro aspecto relevante é a garantia

de que o material didático propicie interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. (BRASIL, 2007, p.15)

Na questão relativa ao conteúdo do material didático utilizado pelo CEFAPRO, no programa ProInfo, o resultado obtido foi que 50% consideraram de “fácil compreensão”; 33% de “média compreensão”; 6% de “difícil compreensão” e 11% não responderam.

Também se buscou, na questão seguinte, que os egressos se manifestassem quanto à adequação dos conteúdos apresentados à proposta do curso e constatou-se que 100% responderam que são adequados e coerentes com o tema.

Quanto aos Sistemas de Comunicação, os Referenciais de Qualidade para ES a Distância (Brasil, 2007) preconizam que o estudante deve ser o centro do processo educacional; assim, para garantir a qualidade de um curso a distância, é indispensável a interatividade entre professores, tutores e estudantes, o que atualmente vem sendo facilitado pelo avanço das TIC. Então, procurou-se identificar com que frequência tem ocorrido o retorno das dúvidas por parte da instituição no que tange à resolução de dúvidas quanto ao conteúdo dos cursos. O resultado apurado é o seguinte: 50% marcaram a alternativa “Muitas Vezes” foram resolvidas; 33% marcaram “Sempre” foram resolvidas; 11% marcaram “Nunca” foram resolvidas e 6% deixaram de responder. De modo que, pelos percentuais favoráveis obtidos, considera-se que o CEFAPRO apresenta um sistema de comunicação satisfatório na visão dos egressos.

No que se refere ao cronograma, 94% consideram que os cronogramas são adequados, contribuindo para o cumprimento dos objetivos propostos.

A fim de melhor caracterizar o sistema de comunicação/interação do CEFAPRO, especialmente o ambiente e-ProInfo, perguntou-se aos egressos como ocorreu a mediação no(s) curso(s) que frequentou. As respostas revelaram que 61% dos egressos tiveram assistência de “Tutor presencial”, 22% de “Coordenador do curso” e 17% de “Tutor a distância”. Portanto, prevaleceu ainda a tutoria presencial, sinalizando que a interação entre alunos e professores é bem vista e ocorre com certa frequência, atendendo o disposto nos mencionados Referencias, que afirmam que “[...] o princípio da interação e

da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado” (BRASIL, 2007, p.10).

O citado Documento também estabelece que, para se obter um programa de educação a distância de qualidade, faz-se necessário um bom sistema de tutoria presencial e a distância. A tutoria a distância se realiza a partir da instituição, por meio da mediação do processo pedagógico junto a estudantes que se encontram em localidades distantes/diversas. A atribuição principal desse tutor é esclarecer dúvidas em fóruns de discussão via Internet, telefone, participação em videoconferências, além de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. Já a tutoria presencial acontece junto aos estudantes nos polos, em horários pré-definidos, com profissional conhecedor do projeto pedagógico do curso, do material didático e dos conteúdos sob sua responsabilidade. Tem por finalidade auxiliar os estudantes nas suas atividades individuais e em grupo, fomentando a pesquisa, esclarecendo dúvidas, inclusive quanto ao uso das tecnologias disponíveis, mantendo-se em permanente comunicação com os estudantes e com a equipe pedagógica do curso. Ressalta-se ainda que é indispensável o domínio do conteúdo em qualquer tipo de tutoria.

Quanto à disponibilização de suporte técnico para ajudar a lidar com as tecnologias de informação e comunicação (TIC), 89% dos egressos responderam que “sim”, foram disponibilizados, e apenas 11% assinalou a alternativa “não”. Nesse quesito fica claro a avaliação positiva por parte dos egressos.

O alto percentual de respostas positivas às questões apresentadas se confirma pela constatação de que 100% dos participantes afirmaram que fariam outro curso nessa instituição.

No entanto, os respondentes também elencaram os pontos positivos e negativos quanto à qualidade de ensino, da formação continuada para docentes na modalidade EaD, ambiente E-ProInfo, oferecida pelo CEFAPRO

Cuiabá, dos quais se extraíram os mais frequentes/relevantes, de acordo com a categorização adotada, demonstrados no quadro 7.

Quadro 7. Qualidade de Ensino da Formação Continuada a Distância, no ambiente e-Proinfo, do CEFAPRO Cuiabá

PONTOS POSITIVOS	PONTOS NEGATIVOS
Os conteúdos dos guias dos cursistas são ótimos e de fácil compreensão, bem como a plataforma é de fácil interação, dispensam tutores;	A falta de preparo dos professores formadores no manuseio dessas tecnologias. Com isso, os alunos ficam impossibilitados de expandirem seus conhecimentos tecnológicos;
Aprender a manusear o computador, interagir com pessoas de diferentes lugares ao mesmo tempo, manter informado e globalizado, além da facilidade de acesso;	Escolha dos tutores não obedece critério nenhum, ou seja, qualquer pessoa pode ser tutor sem o mínimo de entendimento da área;
O pronto atendimento da tutora;	Má estruturação do curso por parte da equipe gestora. Muitos cursos ao mesmo tempo. Faltam cursos novos;
A pedagogia, a tecnologias e os horários;	Os cursos deveriam acontecer no primeiro semestre para não chocar com fechamentos de diários, atividades escolares;
Só temos a ganhar com os cursos, nos atualizando cada vez mais;	Assistência via telefone é precária;
Despertar nos professores a necessidade de acompanhar a evolução das tecnologias na sala de aula, para que isso interfira na melhoria na qualidade de ensino.	Falta de oportunidade de acesso ao computador, desistência dos colegas pela dificuldade em manusear o computador;
	Falta acesso à internet em alguns municípios para as escolas mais distantes;
	Atrasos na resolução de problemas burocráticos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao questionário de pesquisa.

Outros fatores de qualidade extraídos dos Referenciais que foram investigados junto aos egressos referem-se ao corpo técnico-administrativo e a estrutura de apoio do CEFAPRO Cuiabá. Destaca-se que a função do corpo técnico-administrativo, conforme os Referenciais, é a de oferecer apoio para a realização dos cursos ofertados na sede da instituição e nos polos descentralizados de apoio presencial. As atividades desempenhadas por esses

profissionais estão ligadas tanto à área administrativa, envolvendo secretaria acadêmica, registro e acompanhamento de matrícula, avaliação e certificação dos estudantes, atendimento a estudantes nos laboratórios e bibliotecas, etc., quanto a de tecnologia, oferecendo suporte técnico, serviços de manutenção e zeladoria de materiais e equipamentos tecnológicos, dentre outros (BRASIL, 2007).

A infraestrutura de apoio material refere-se, na perspectiva dos Referenciais, aos investimentos que a instituição faz dependendo do curso, como equipamentos de televisão, vídeo-cassetes, aparelhos de DVD, fotografia, impressoras, linhas telefônicas (inclusive dedicadas para Internet), fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou *stand alone*, etc. além dos centros de documentação e informação ou midiatecas, necessários ao suporte para os estudantes, tutores e professores.

Para finalizar, solicitou-se aos egressos que atribuíssem um conceito para os elementos relativos ao corpo técnico-administrativo e infraestrutura de apoio, envolvendo: docentes, tutores, técnicos administrativos, localização e estrutura do polo presencial, biblioteca, secretaria do CEFAPRO Cuiabá, espaço para tutoria e laboratório de informática, em relação à sua contribuição para a qualidade da formação continuada a distância do CEFAPRO Cuiabá. Uma síntese das respostas consta no quadro 8, a seguir.

Quadro 8. Conceitos Atribuídos Pelos Egressos ao Corpo Técnico-Administrativo e a Infraestrutura Do CEFAPRO Cuiabá

Elementos/insumos	Ótimo (9-10)	Bom (7-8)	Regular (abaixo de 7)	Não responderam
Docentes	11%	72%	11%	6%
Tutores	22%	61%	11%	6%
Técnicos administrativos	6%	78%	11%	5%
Localização e estrutura do pólo presencial	22%	67%	6%	5%

Biblioteca	17%	61%	17%	5%
Secretaria do CEFAPRO Cuiabá	22%	72%	0%	6%
Espaço para tutoria	22%	72%	0%	6%
Laboratório de informática	11%	78%	6%	5%

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao questionário de pesquisa.

As maiores frequências observadas (até 78%) situam-se na coluna que traz o conceito “Bom” atribuído pelos egressos, correspondendo a uma nota entre 7 e 8 para o corpo técnico-administrativo e para a infraestrutura de apoio, confirmando a tendência das respostas anteriores que sinaliza uma avaliação no geral positiva em relação ao ProInfo, principalmente em relação ao material didático, sistemas de comunicação e tutoria. As respostas combinadas com as anteriores permitem identificar a percepção positiva dos egressos (média entre 7 e 8) quanto à qualidade dos cursos na modalidade EaD, Programa ProInfo, ofertados pelo CEFAPRO Cuiabá.

Da análise de conteúdo das respostas apresentadas envolvendo as concepções de formação continuada; qualidade de ensino material didático; sistemas de comunicação; corpo técnico e infraestrutura de apoio, extraídos dos Referenciais de Qualidade Educação Superior a Distância, observa-se coerência no resultado quando comparados à identificação dos pontos positivos e negativos atribuídos à qualidade de ensino oferecida pela CEFAPRO. Isto também é revelado na atribuição de conceitos aos elementos descritos vinculados à qualidade institucional.

Para os egressos do ProInfo, a formação continuada é indispensável e está ligada ao aperfeiçoamento da formação profissional, contribuindo com a melhoria das práticas docentes e com a interação no ambiente escolar, conduzindo a melhoria da qualidade social da educação.

Admite-se que a política de formação continuada a distância efetivada pelo CEFAPRO apresenta algumas fragilidades, principalmente a deficiência das escolas quanto à infraestrutura de tecnologia e transmissão de dados, dentre outros mencionados, que estão refletidos nos conceitos atribuídos aos elementos utilizados como parâmetros para qualidade de ensino.

Os elementos extraídos dos Referenciais de Qualidade ES a Distância revelaram-se úteis para investigação da qualidade da educação continuada a distância sob a ótica dos egressos, podendo ser aplicada a outras pesquisas com as devidas adaptações.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi o de identificar a qualidade da formação continuada a distância de professores efetivada pelos CEFAPRO, sob a ótica dos egressos do Proinfo, CEFAPRO Cuiabá, no período de 2011 a 2014. A pesquisa foi estruturada a fim de identificar como esses egressos, no contexto da prática, interpretam/assimilam as questões de qualidade da formação do Programa analisado.

Para articular a temática envolvida, fez-se necessário conhecer a trajetória da análise de políticas públicas, com ênfase nas políticas educacionais, por meio dos autores que trabalham na perspectiva crítica, a partir de Cavalcanti (2007), Frey (2000), Souza (2003, 2006), Paulilo (2010), Arretche (2003), Arosa (2014), Passone (2012,2013), Faria (2003,2005) e Martins (2013).

Nessa linha, cabe destacar o que mencionou Frey (2000), quanto às dificuldades para analisar as políticas públicas encontradas pelos pesquisadores de países periféricos, considerando que esse campo de estudo é recente, interdisciplinar e originário de democracias consolidadas. No caso brasileiro, as pesquisas sobre políticas públicas ainda são recentes; porém, já se observa certo crescimento nas duas últimas décadas, ainda que, conforme Mello (*apud* Freitas 2003) e Frey (2000), a análise de políticas públicas seja fragmentada, limitando-se a descrever os processos de negociação de políticas setoriais, com níveis de complexidade variados, predominando as micro abordagens. Alia-se a isso a precariedade de sua institucionalização, o que impede que os resultados alcancem maior grau de generalização.

Ressalta-se que o crescimento da análise no campo das políticas públicas deu origem a várias terminologias para designá-las e consequentemente interpretá-las. O trabalho de Cavalcanti (2007) mostrou-se valioso ao sistematizar os estudos já realizados sobre análise e avaliação de políticas. Segundo a autora, diante da confusão conceitual encontrada, tornou-se necessário agrupá-los a partir de dois enfoques, o da Avaliação e o da Análise de Política Pública, sendo o segundo enfoque o que se mostrou mais adequado ao estudo de políticas em qualquer área ou setor. Optou-se por esse

enfoque para este trabalho, visto que admite o conceito de *policy process* ou *policy making process* (processo de elaboração de política), o qual envolve o processo de tomada de decisão (momento de formulação) das políticas públicas, o momento de implementação, e o de verificação de seus resultados (momento de avaliação), como interligados, num processo de realimentação, que envolve o estudo de causas e consequências. Esse enfoque permite vencer a centralidade da análise de políticas públicas no processo decisório, problema comumente assinalado em parte da literatura pertinente (FARIA, 2003; PEREZ, 2010; PASSONE, 2012), relegando o de implementação a um segundo plano.

Segundo Frey (2000), a versão clássica do *policy cycle* (ciclo de políticas) é um elemento da abordagem de análise de políticas. Quando se trata de políticas educacionais, a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e seus colaboradores, como Mainardes (2006), Mainardes, Ferreira e Tello (2011), Ball, Maguire e Braun, (2012), Mainardes e Gandin (2013), é considerada uma boa opção, por propiciar a análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais, a partir da análise dos contextos de influências, da prática, da produção de textos, de resultados ou efeitos e das estratégias, observando a inter-relação entre esses diversos momentos. Neste trabalho, a fim de identificar os aspectos de qualidade presentes na política de formação de professores, tanto no nível macro (mundial, nacional) quanto micro (regional e local), adotou-se a análise dos três contextos principais (de influências, de produção de textos e da prática), seguindo o roteiro de questões propostas por Mainardes (2006). Fez-se necessário agregar a essa abordagem, conforme recomenda Mainardes, os conceitos de direito à educação, as concepções de qualidade e qualidade social da educação, predominantes na literatura acadêmica e nos documentos da política nacional e estadual.

Assim, neste trabalho esses conceitos foram abordados a fim de identificar o contexto de influências em que eles emergem, principalmente em função das reformas educacionais brasileira promovidas na década de 90, a partir de Dourado (2011), Gentili (2009), Gatti (2011) e Oliveira (2007), Bertolin (2009), Oliveira e Araujo (2005), Peroni e Adrião (2005), Peroni (2006, 2008,

2009), Harvey (2005, 2008), Silva (2009), Belloni (2003), além dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007). Na atualidade, conclui-se que o direito à educação vai além da garantia de acesso e conclusão à educação básica, exigindo a adoção de padrões de qualidade para o ensino que conduzam à progressão dos estudantes e promovam as práticas cooperativas, formando sujeitos autônomos e conscientes da sua responsabilidade social.

Entretanto, observa-se que o conceito de qualidade que vem permeando o campo educacional é o da área econômica, com características de utilidade, competitividade, sem observar sua dimensão constitucionalmente pública. O cenário educacional brasileiro não ficou isento da influência da nova ordem econômica mundial, em que prevalece o neoliberalismo. Os reflexos desse ideário estão presentes nos conceitos de qualidade da educação institucionalizados, principalmente, pelas avaliações em larga escala, com destaque para o SAEB. Pode-se encontrar alguns exemplos pontuais sinalizando a lenta inserção de alguns elementos que contribuem para o alcance da qualidade social nas políticas públicas educacionais brasileiras.

De acordo com os autores mencionados, para se alcançar os resultados desejados, a educação de qualidade social para todos é estruturada adotando-se os critérios de direito à cidadania, gestão democrática, valorização dos trabalhadores da educação, financiamento público, articulados com outras políticas setoriais. Dentre os fatores mencionados, relacionados intrínseca ou extrinsecamente ao ambiente escolar, destacamos a valorização dos profissionais da educação, tanto em termos salariais, quanto no que se refere à qualificação adequada à função e necessidades da escola e do sistema educacional, com vistas ao alcance da melhoria da qualidade da educação. Este ponto foi destacado considerando o objetivo geral deste trabalho, pois apesar do problema da qualidade da educação relacionar-se com fatores diversos em nível global, nacional e local, as políticas educacionais ainda continuam adotando estratégias baseadas no pressuposto de que o professor é o principal responsável pela melhoria da qualidade da educação, relegando-se a um segundo plano as questões relacionadas ao contexto sócio-político.

Na análise da formação continuada, além dos trabalhos de Gatti (2008, 2009), Gatti, Barreto e André (2011), os ensinamentos de Nóvoa (1992,1999) foram fundamentais para a demonstração da ambiguidade presente no discurso sobre a qualidade da educação e sobre os professores que ora são desprestigiados por deficiência na sua formação, ora são considerados como indispensáveis à sua melhoria. A própria história da formação de professores no Brasil revela que esta foi, por muitos anos, preterida nas políticas de Estado, relegada a ações isoladas de alguns governos, sendo institucionalizada somente em meados do século XIX, com as primeiras Escolas Normais, em Minas Gerais e no Rio de Janeiro. Observa-se que sua estruturação foi lenta, atravessou praticamente dois séculos, em que as mudanças no ensino e as novas concepções de escola, exigiram que os modelos de formação de professores passassem por várias transformações em busca da profissionalização do trabalho docente.

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

Esses aspectos da LDBEN relacionam-se à necessidade de elevação da qualidade da educação brasileira que também envolveu responsabilização do Poder Público pela promoção do aperfeiçoamento profissional continuado dos profissionais da educação, além de incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância. Constatou-se que a Política de Formação Docente no país foi acompanhada por um volume de leis e normas considerável, dentre os quais a Lei n. 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE); o Decreto n. 6.094/2007, que lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação Nacional (PDE) com metas para melhoria na

qualidade de educação tendo a formação de professores como estratégia, que culminou com o Decreto n. 6.755/09, instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica com a implantação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e a elaboração de planos estratégicos participativos. Não se pode também deixar de mencionar o atual PNE de 2014 – 2024 que traz metas de valorização, formação e remuneração de profissionais da educação.

A modalidade a distância também foi referendada na LDBEN (BRASIL, 1996) para formação inicial e continuada de professores, admitindo sua expansão por meio da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse contexto, cabe destacar também a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto n. 5.800/2006, que promoveu um impulso à formação de docentes a distância, com a utilização das TIC. No que se refere à questão da qualidade, a modalidade EaD aplicada à formação de professores ainda desperta certa desconfiança.

Apesar das controvérsias e da complexidade que a formação a distância de professores demanda, existem autores como Prado e Almeida (2003, p.75 *apud* ALMEIDA; IANNONE; SILVA, 2012, p. 297), que a defendem, alegando que pode proporcionar uma formação crítica e integral aos docentes, por meio de espaços colaborativos de reflexão e construção de valores e conhecimentos coletivos. Outros, a exemplo de Barreto (2008, p. 932) criticam o incentivo à ampliação e intensificação do uso das TIC para formação a distância de professores, conduzindo à aceleração na formação docente. Ressalte-se ainda a corrente liderada por Saviani (2009), que restringe a EaD apenas à formação continuada de professores, sob o argumento de que essa modalidade, se utilizada na formação inicial, pode se tornar um mecanismo de certificação sem a qualidade necessária. E, por fim, os que, concordando com Moran (2005) e Alonso (2010), acreditam que todas essas desconfianças quanto à qualidade da formação docente na modalidade a distância podem ser superadas com a adoção de critérios pedagógicos diferenciados e tecnologias que permitam a comunicação entre os atores.

Afinal, pode-se aprender a partir de lugares diferentes, ao mesmo tempo, *on e off line*, isolados ou em grupos. Portanto, as questões de melhoria

da qualidade da educação no Brasil independem da modalidade de ensino adotada. Para se alcançar a educação de qualidade social, as políticas educacionais, incluindo a formação docente, precisam considerar todos os fatores envolvidos.

Em continuidade à análise da literatura e dos documentos relacionados à formação dos professores do CEFAPRO – Cuiabá, foi analisada, no contexto local, a política de formação dos profissionais da educação no estado de Mato Grosso, efetivada pelos CEFAPRO. Partindo da análise do contexto de influências em que os CEFAPRO foram criados, constatou-se que a política de formação adotada seguiu os preceitos da política global e nacional, de tendência neoliberal, focada na melhoria dos indicadores da educação básica, medidos pelas avaliações em larga escala. Pela revisão da literatura e pelo histórico do próprio CEFAPRO, constatou-se a complexidade intrínseca à formação continuada de professores e as mudanças de enfoque adotados em função de novas conjunturas. Quando se trata da formação continuada na modalidade a distância, a complexidade se amplia, como atestam os questionamentos que ainda existem quanto à qualidade de ensino associada à EaD. O conceito de qualidade remete ao debate acerca da função social da escola em face das mudanças promovidas nos modos de produção capitalista, sob influência do neoliberalismo. Assim, os critérios de qualidade da educação foram analisados no contexto de influências, observando os acontecimentos em nível global, nacional e local e sua relação com o contexto de produção de textos e da prática.

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

sala do educador, uma menção quanto à promoção da qualidade social da educação, e ao fortalecimento da formação continuada, com a participação e interação entre os professores e demais profissionais da educação básica. Para Xavier (2013), esse objetivo foi comprometido com a adoção da formação continuada na Sala do Educador como mecanismo de certificação, utilizado para atribuição de aulas, além da sua centralidade na prática pedagógica.

Com o advento da Lei nº 8.405 (MATO GROSSO, 2005), observou-se a menção à qualidade social da educação ligada a inserção nas atribuições do CEFAPRO, da responsabilidade de fomentar o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e de possibilitar a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino. Para tanto, adotou-se o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), que, além de garantir infraestrutura, promove e fomenta a formação continuada.

A análise do primeiro eixo revelou que todos (100%) os respondentes têm formação em nível superior e, destes, 83% já possuem pós-graduação, demonstrando a ampliação do grau de escolaridade, pois conforme Neder (2008), há duas décadas atrás em torno de 65% não tinham sequer formação superior. Verificou-se ainda que a maioria dos respondentes (56%) estão há menos de 10 anos na profissão docente, sinalizando que grande parte ingressa na profissão, na rede pública estadual de Mato Grosso, já graduado. Outro fator promissor para a profissionalização docente foi o percentual de 78% dos respondentes que trabalham em apenas uma escola, e, ainda, 70% afirmam que trabalham em torno de 30 horas semanais, sendo 20 em sala de aula, e 10 dedicadas à educação continuada. Esses dados combinados representam um bom indicador de qualidade, considerando o papel central que os professores ainda exercem no processo educacional. Contudo, a melhoria observada na qualificação docente não vem garantindo a melhoria dos indicadores de qualidade da educação estadual medidos pelo Ideb; tampouco garantem o direito social à educação pública de qualidade para todos, visto que essa meta envolve uma série de fatores presentes em vários contextos que se inter-relacionam, sem uma dimensão temporal ou sequencial e não são lineares.

No segundo eixo, constatou-se que os egressos consideram a Educação Continuada indispensável, como uma boa oportunidade para que os professores se capacitem e melhorem suas práticas, a partir de um aprendizado em conjunto, em que possam compartilhar ideias. Os profissionais afirmaram que os cursos oferecidos são de grande valia, estimulantes e motivadores, prevalecendo os aspectos positivos dessa questão. Houve algumas menções negativas relativas à falta de habilitação adequada aos professores formadores, bem como quanto ao descaso de alguns gestores das escolas e do CEFAPRO Cuiabá em proporcionar condições de acessibilidade à Internet, pois, em algumas escolas, o acesso à Internet ainda é precário. Este ponto, referente à estrutura da conexão dos locais, pode ser desestimulante para o processo de aprendizado, na medida em que exigiu de alguns egressos outras formas de conexão, por vezes em casa, impondo barreiras para permitir um bom desempenho nos cursos, visto que o acesso se limitaria apenas a horários externos ao ambiente de trabalho, além do fato de que hoje, no Brasil, nem todos têm acesso à Internet Banda Larga em suas residências, apesar dos resultados mostrarem que este acesso vem aumentando.

No terceiro eixo, as respostas mais frequentes dos egressos apontam que a escolha da modalidade a distância está ligada à facilidade de acesso, comodidade, mobilidade de local e horário de estudos, tempo, interatividade, troca de experiências. Um fator que chama a atenção é que 72% dos respondentes afirmaram que utilizaram o computador da sua casa para acessar o(s) curso(s) do ProInfo via internet. Por conseguinte, todos responderam que após a conclusão do(s) curso(s) do Proinfo passaram a utilizar os recursos tecnológicos com mais frequência nas suas atividades profissionais. Essa constatação reforça o argumento, dentre outros autores, de Lapa e Pretto (2010), de que ainda falta capacitação para que alunos e professores possam explorar melhor as novas tecnologias educacionais proporcionadas pelo desenvolvimento das TIC, principalmente no que se refere à interação desejada para a modalidade EaD, ampliando as chances de promover a melhoria da qualidade da educação pretendida na perspectiva da qualidade social.

Em seguida, buscou-se identificar a percepção dos egressos quanto a qualidade do ensino oferecida a partir dos elementos extraídos dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, do MEC (BRASIL, 2007), como materiais didáticos, sistemas de comunicação, infraestrutura de apoio e corpo técnico-administrativo. Os resultados sinalizaram uma percepção positiva quanto à qualidade de ensino oferecida pelo CEFAPRO, em torno de 56% dos egressos optaram pela alternativa “muito bom”. Esse aspecto positivo foi mantido quando se tratou dos materiais didáticos utilizados, 50% consideraram de “fácil compreensão” e 100% responderam que são adequados e coerentes com o tema. Vale destacar a importância atribuída ao material didático pelos Referenciais de Qualidade citados, recomendando que sejam avaliados quanto ao seu conteúdo e à forma, que devem ser diferenciados para a EaD, pois nem sempre o material dos cursos presenciais pode ser utilizado com a mesma qualidade na modalidade a distância.

Quanto aos sistemas de comunicação exigidos pelos mencionados Referenciais de Qualidade, procurou-se identificar a interação dos egressos com o utilizado pelo CEFAPRO. Inicialmente, quanto ao retorno de dúvidas, apurou-se que 50% marcaram a alternativa “Muitas Vezes” foram resolvidas; 33% marcaram “Sempre” foram resolvidas. No que se refere ao cronograma, 94% consideram que os cronogramas são adequados, contribuindo para o cumprimento dos objetivos propostos e, ainda, quanto à forma de mediação usada no(s) curso(s) que frequentaram, prevaleceu ainda a tutoria presencial, sinalizando que a interação entre alunos e professores é bem vista e ocorre com certa frequência. Neste quesito, o citado Documento exige para um programa de educação a distância de qualidade a adoção de sistemas de tutoria presencial e a distância. Questionou-se também a disponibilização de suporte técnico para ajudar a lidar com as TIC, e 89% dos egressos responderam que “sim”, foram disponibilizados, e apenas 11% assinalaram a alternativa “não”. O alto percentual de respostas positivas às questões apresentadas se confirma pela constatação de que 100% dos participantes afirmaram que fariam outro curso nessa instituição, o que comprova que os egressos consideraram que o CEFAPRO apresenta um sistema de comunicação satisfatório para os cursos do ProInfo.

Para finalizar este eixo, os egressos atribuíram um conceito para os elementos relativos ao corpo técnico-administrativo e infraestrutura de apoio. Observou-se que as maiores frequências atribuídas (até 78%) se situaram na coluna que traz o conceito “Bom”, correspondendo a uma nota entre 7 e 8 para o corpo técnico-administrativo e para a infraestrutura de apoio.

No geral, pela ótica dos egressos, a avaliação da qualidade da educação continuada a distância do CEFAPRO Cuiabá é positiva em relação aos cursos do ProInfo, considerando os percentuais apresentados na avaliação do material didático, sistemas de comunicação, tutoria, corpo técnico-administrativo e infraestrutura de apoio. Da análise de conteúdo das respostas sobre as concepções de formação continuada e qualidade de ensino, observou-se coerência, principalmente quando comparados à identificação dos pontos positivos e negativos atribuídos à qualidade de ensino oferecida pelo CEFAPRO, descrevendo a qualidade institucional.

Em síntese, pode-se concluir que, para os egressos do CEFAPRO Cuiabá que utilizam o sistema ProInfo, a formação continuada é indispensável e está ligada ao aperfeiçoamento da formação profissional, e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade social da educação. As fragilidades apontadas referem-se principalmente a deficiência das escolas quanto à infraestrutura de tecnologia e transmissão de dados, dentre outros mencionados, materializados nos conceitos atribuídos aos elementos utilizados como parâmetros para qualidade de ensino. Portanto, os elementos extraídos dos Referenciais de Qualidade ES a Distância revelaram-se úteis nesta investigação da qualidade da educação continuada a distância, podendo ser aplicada a outras pesquisas com as devidas adaptações.

Para finalizar, é importante destacar que, na atualidade, as discussões relativas à EaD oportunizam reflexões sobre a necessidade de buscar um novo significado para as questões referentes à qualidade da educação como um todo em nosso país, que, certamente, não devem ficar restritas somente à modalidade, como ficou demonstrado. Os debates recentes sobre a função social da educação escolar, bem como o papel da formação docente no processo de efetivação do direito à educação de qualidade para todos, demonstraram a necessidade de aprofundamento dos objetivos das políticas

educacionais brasileiras, os quais poderiam ser conduzidos pelas questões que envolvem os aspectos que influenciam a qualidade social da educação almejada/requerida. Outro fator relevante para o alcance dos resultados das políticas seria dedicar maior ênfase para a análise do processo de implementação das políticas públicas, e não somente no processo de formulação e de resultados. A abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e seus colaboradores se apresenta como uma ferramenta útil para análise de contextos envolvidos nas várias fases da política, as quais como destacam seus autores não são lineares, nem temporais. Assim muitas das fragilidades da política analisada e que foram identificadas pela pesquisa, a exemplo dos problemas com as instalações físicas e outros de natureza estruturais, administrativos ou mesmo por falhas desde a sua concepção/formulação, poderiam ser minimizadas com a intensificação da análise do processo de implementação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B; IANNONE, L. R.; SILVA, M. G.M. Educação a distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. In: **Estudos & Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita, p. 279-354, 2012,.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **RBAAD**, Volume 10. p. 83-92. 2011

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2001.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. São Paulo: **Construção psicopedagógica**, v. 13, n. 10, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-954200500010_0004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21/06/2014.

AROSA, A. C.C. **Pesquisa sobre política educacional: estudo sobre o GT5 da ANPED**. Curitiba: II Jornada Latino Americana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, 2014.

ARRETCHE, M. Dossiê agenda de pesquisa em políticas públicas. [s.l.]: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18 n. 51, fev. de 2003, p. 7-9.

BALL, S. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. [s.l.]: Currículo sem fronteiras, v. 1, n. 2, jul/dez. de 2001, p. 99-116. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em: 17/08/2014.

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

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

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAYER, M. F. **O Programa PDE Escola: uma análise da sua implementação em Guarapuava – PR**. Ponta Grossa: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. Campinas: **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril de 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378>>. Acesso em: 15/06/2014.

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

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

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: World Bank, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Lei n. 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n. 5.962**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

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

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

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

_____. **Lei n. 12.014**, de 6 de agosto de 2009. Altera o artigo 61 da Lei 9394/1996, que trata da discriminação das categorias consideradas como profissionais da educação. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm> Acesso em 12/06/2014.

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

BRASIL. **Portaria n. 931**, de 22 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação básica. Brasília: MEC, 2005.

_____. **Decreto n. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que trata da educação a distância. Brasília: MEC, 2005. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em março de 2013.

_____. **Decreto n. 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: MEC, 2006. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em março de 2013.

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

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

_____. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Portaria n. 1328**, de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília: MEC, 2011.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE)**. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, DF, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/ReferenciaisdeEAD.pdf>>. Acesso em: Setembro de 2013.

CABRAL, G. G. **Formação superior de professores em serviço e práticas pedagógicas** análise da efetividade das políticas da primeira década do século XXI no estado do Acre. 1v. 414 p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CAMINI, L. *et al.* **Educação pública de qualidade social: conquistas e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. F. (org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CASTRO, M. R.; FERREIRA, G.; GONZALEZ, W. **Metodologia da pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Marsupial Editora, 1. ed. Nova Iguaçu, 2013.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Tese (Doutorado em Educação) apresentada à Faculdade de Educação, 2007.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. Educação e Contemporaneidade. **Revista da FAEBA**, Salvador, n.30, v. 17, p.17-32, jul./dez. 2008.

DOURADO, L. F (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

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

_____. Uma política de Estado para a carreira na educação básica. In: **CNTE. Diretrizes para a Carreira e Remuneração**. Brasília: **Cadernos de Educação**, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação,14, n. 21, out. de 2009, p.132-144.

EVANGELISTA, E. G. **Percursos formativos de formadores de professores de língua portuguesa que atuam no CEFAPRO de Cuiabá-MT**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Dissertação (Mestrado em Educação), 2011.

FARIA, C. A. P. Ideias, conhecimento e políticas públicas: um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. [s.l.]: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.18, n. 51, fev. de 2003, p. 21-29.

FARIA, C. A. P. Implementação: ainda o “elo perdido” da análise de políticas públicas no Brasil. Porto Alegre: **Revista Debates**, v. 6, n. 2, maio/ago. de 2012, p. 13-36.

FLACH, S. **Avanços e limites na implementação da qualidade social da educação na política educacional de Ponta Grossa, gestão 2001 – 2004.** Curitiba: Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, 2005.

_____. Contribuições para o debate sobre a qualidade social da educação na realidade brasileira. **Revista Contexto & Educação**, Ed. Unijuí, Ano 27, nº 87 Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/.../307>. Acesso em dezembro de 2014.

FREITAS, H. C. L. **Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.** Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, dez. 2003, p. 1.095 -1.124.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Brasília: **Planejamento e Políticas Públicas (IPEA)**, v. 21, 2000, p. 211-259.

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

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. [s.l.]: **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.37, jan./abril de 2008, p. 57-70.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível online em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: abril de 2013.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. Disponível online em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em: março de 2012.

GENTILI, Pablo. A exclusão e a escola: o "apartheid" educacional como política de ocultação. In: P. Gentili; R. Alencar. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2001, p. 25-43.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

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

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

GUSMÃO, Joana Buarque. **Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira.** Brasília: v. 94, n. 236, jan./abr. de 2013 p. 100-124. Disponível online em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2486/1899>>. Acesso em junho de 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo, SP: Loyola, 1992.

HARVEY, Lee. A history and critique of quality evaluation in the UK. **Quality Assurance in Education**, Melbourne, v. 13, n. 4, p. 263-276, 2005.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson de Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. Brasília: **Em Aberto**, v.23, n.84, nov. de 2010, p. 79-97.

LOPES, L. F. **Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores pela EAD no Estado do Paraná.** Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, Mestrado em Educação, 2011.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P.. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 143-168.

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

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. Itajaí: **Contrapontos**, v. 9, n. 1, jan./abr. 2009, p. 4-16.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S. J.;

MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 143-172.

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

MARTINS, A. M. O campo das políticas públicas de educação: uma revisão de literatura. São Paulo: **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, set./dez. de 2013, p. 276-299.

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

_____. **Lei Complementar n. 50/1998**. Dispõe sobre a carreira dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. **Lei n. 9072/2009**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: SEDUC, 2009.

_____. **Edital n. 02/1998**. Dispõe sobre o processo seletivo para os profissionais do CEFAPRO/MT. Cuiabá: SEDUC, 1998.

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

_____. **Decreto n. 2.319/1998**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1997.

_____. **Portaria n. 02/1998**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do professor. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. **Decreto n. 2.116/1998**. Dispõe sobre a criação dos Núcleos de Tecnologias Educacionais. Cuiabá: SEDUC, 1998.

_____. **Decreto n. 0053/1999**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: SEDUC, 1999.

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

_____. **Edital n. 04/2004**. Dispõe sobre o processo seletivo para os profissionais do CEFAPRO/MT. Cuiabá: SEDUC, 2004.

_____. **Portaria n. 07/2004**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO). Cuiabá: SEDUC, 2004.

_____. **Decreto n. 6824/2005**. Dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização. Cuiabá: SEDUC, 2005.

_____. **Planejamento Estratégico**: institui a Política e o Planejamento da Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação. Cuiabá: SEDUC, 2008.

_____. **Plano Estadual de Educação (2008/2017)**. Cuiabá: Fórum Estadual de Educação, SEDUC, 2008.

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

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

_____. Parecer Orientativo/2011; **Projeto Sala de Educador**. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 2011.

_____. Parecer Orientativo/2012; **Projeto Sala de Educador**. Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Cuiabá: SEDUC, 2014.

MOROSINI, M. C. Qualidade na educação superior: tendências do século XXI. São Paulo: **Est. Aval. Educ.**, v. 20, n. 43, maio/ago. de 2009.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Tradução de Graça Cunha, Cândida Hespanha e Conceição Afonso. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 25, n. 1, jan./jun. de 1999.

MORAN, J. M. Avaliação das mudanças que as tecnologias estão provocando na educação presencial e a distância. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 89-108, jun./dez. 2005.

NEDER, M.L.C. **Formação de professores da educação básica na Universidade Federal de Mato Grosso: 1990-2007**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, apostila, versão preliminar, 2008.

NETO, F. J. S. L. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: Silva, M. (Org.) **Educação online. Teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 3ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011, p.399-415.

NETTO, C.; GIRAFFA, L; FARIA, E. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: ediPUCRS, 2010. Disponível online em <<http://www.pucrs.br/edipucrs/graduacoes.pdf>>. Acesso em: 05 jun, 2013.

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

OLIVEIRA, E. L. **Paginando a história da tecnologia educacional em Mato Grosso: o ProInfo em debate**. Cuiabá: [s.l.], 2009.

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

OLIVEIRA, R. P. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Campinas: Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 661-690.

PAULILO, André Luiz. **A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica**. Brasília: R. bras. Est. Pedag., v. 91, n. 229, set./dez. 2010, p. 481-510.

PASSONE, E.F.K. **Fracasso na implementação de políticas educacionais: uma abordagem pelo discurso psicanalítico**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

PASSONE, E. F. K. **Contribuições atuais sobre o estudo de políticas educacionais**. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 149, maio/ago. de 2013, p. 596-613.

PEREZ, José R. R. **Por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?** Campinas: Educação e Sociedade, v. 31, n. 113, 2010, p. 1179-1193,

PERONI, V. *et al.* Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. Campinas: **Educação e Sociedade**, vol. 30, n. 108, out. de 2009, p. 761-778.

PERONI, V.; ADRIÃO, T. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, Theresa, PERONI, Vera (org.). **O público e o privado na educação interfaces entre estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

PERONI, Vera. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L. , PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2006.

_____. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. Porto Alegre: Revista SIMPE, 2007, p. 11-33.

_____. **Políticas Públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado.** Texto apresentado na Anped Sul, 2008. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni>>. Acesso em 24/10/2014.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In PIMENTA, & GHEDIN, (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Ed, 2002: p. 12-52.

SANTOS, C. A. **As políticas de formação de professores na modalidade a distância no Brasil - uma orientação mundializada.** Goiânia: Universidade Federal de Goiás (Dissertação de Mestrado em Educação), 2002.

SANTOS, C. A. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância.** São Paulo: Universidade de São Paulo (Tese de Doutorado em Educação), 2008.

SANTOS, M.S. **Política de formação de professores: uma relação entre avaliação e qualidade da educação.** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (Dissertação Mestrado em Educação), 2012.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan/abr.2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 11/12/2013.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

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

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

SILVA, C. C. (org); AZZI, D. e BOCK, R. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina.** [s.l.]: Ação Educativa e ActionAid, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, v. 8, n.16, jul./dez. de 2006, p. 20-45.

_____. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. de 2003, p. 11-24.

Stremel, S.; Tello, C.; Mainardes, J. (2014). **Levantamento bibliográfico sobre estudos teóricos e epistemológicos da política educacional.**

Curitiba: II Jornada Latinoamericana de Estudos Epistemológicos em Política Educativa, 2014.

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

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

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), OREALC, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>>. Acesso em: 29.06.2013.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

XAVIER, I. O. **A política de formação continuada de professores de Mato Grosso**: percepções de um grupo de professores/formadores do CEFAPRO. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso (Dissertação de Mestrado em Educação), 2013.

ZAMPIRI, M. **Direito ao ensino fundamental**: uma questão de estado. Londrina: Anais do Encontro de Pesquisa em Educação da região Sul, 2010, p. 1-19.

ANEXO I.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA - CEFAPRO CUIABÁ

Pesquisadora: ELBA VICENTINA DE MORAES PINHEIRO

Orientadora: Dra. Laélia Moreira

Caro(a) professor(a),

Este questionário visa coletar dados para a pesquisa que integra a dissertação de mestrado intitulada "Política de formação continuada à distância de professores no estado de Mato Grosso: análise da qualidade sob a ótica dos egressos do CEFAPRO Cuiabá". A escolha da temática e a importância do trabalho se relacionam com a necessidade de compreender o contexto em que a formação continuada a distância se efetiva por meio do CEFAPRO, considerando, dentre outros fatores dessa política, a sua percepção de qualidade.

Desde já agradeço sua preciosa contribuição para acrescentarmos às pesquisas já existentes dados relativos à sua análise como coadjuvante/partícipe da política vigente. As informações prestadas por você são inteiramente confidenciais e serão utilizadas apenas para os fins da já citada pesquisa.

I- INFORMAÇÕES GERAIS

1. Nível de escolaridade atual Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Graduação
- Pós-graduação (lato sensu)
- Mestrado
- Doutorado

2. Há quanto tempo você exerce a docência? Marcar apenas uma oval.

- Até 2 anos
-
-
-

3 a 5 anos

5 a 10 anos

Mais de 10 anos

3. Em quantas escolas você leciona atualmente? Marcar apenas uma oval.

1

2

3

4

4. Qual sua carga horária de trabalho semanal?

5. Você geralmente leciona para turmas de: Marcar apenas uma oval.

Educação Infantil

Primeiro segmento do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)

Segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)

Ensino Médio

II- FORMAÇÃO CONTINUADA NA PROFISSÃO DOCENTE

6. Qual a sua opinião sobre formação continuada?

.....

.....

.....

.....

.....

7. De quais cursos a distância você participou no CEFAPRO Cuiabá nos 3 últimos anos? É possível escrever mais de um.

.....

.....

.....

.....

.....

8. Os programas de formação continuada de que você participou contribuíram para seu aperfeiçoamento profissional, sim ou não? Justifique.

.....
.....
.....
.....
.....

9. Você recebeu incentivo para participar dos programas de formação continuada presencial ou a distância: Marcar apenas uma oval.

- Da SEDUC-MT
- Dos Gestores da sua escola
- Não recebeu
- Outro:

III-EDUCAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA

10. Elenque os motivos pelos quais você resolveu fazer um Curso na modalidade à distância, no CEFAPRO-Cuiabá:

.....
.....
.....
.....
.....

11. Quando iniciou seu curso você já utilizava o computador? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

12. Para acessar o curso de que participou você utilizou o computador: Marcar apenas uma oval.

- Da sua casa
- Da sua escola
- De outro trabalho
- Da casa de parentes e amigos
- Outros

13. DEPOIS do curso Você passou a usar novos recursos tecnológicos em suas atividades profissionais? Indique. Marque todas que se aplicam.

- TV
- Vídeo/DVD
- Retroprojektor
- Filmadora
- Datashow
- Nenhum
- Outro:

IV - QUALIDADE DA FORMAÇÃO OFERECIDA/RECEBIDA NO CEFAPRO CUIABÁ

14. Como você avalia o (s) curso(s) na modalidade a distância de que participou nesta instituição no que se refere à qualidade do ensino? Marcar apenas uma oval.

- Ótimo
- Muito bom
- Bom
- Regular
- Péssimo

15. Na sua opinião os materiais didáticos recebidos (impressos) apresentaram uma linguagem de:

Marcar apenas uma oval.

- Fácil compreensão
- Média compreensão
- Difícil compreensão

16. Na sua opinião os materiais didáticos recebidos (em ambiente virtual) apresentaram uma linguagem de: Marcar apenas uma oval.

- Fácil compreensão
- Média compreensão
- Difícil compreensão

17. Você considera os conteúdos apresentados adequados à proposta do curso, sim ou não? Justifique.

.....

.....

.....

.....

.....

18. Em caso de dúvidas relativas aos conteúdos, identificadas durante o curso estas foram resolvidas: Marcar apenas uma oval.

- Sempre
- Muitas vezes
- Raramente
- Nunca

19. Quanto ao cronograma, foi estruturado com vistas ao cumprimento dos objetivos e conteúdos propostos? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

20. A mediação nos cursos que frequentou ocorreu com: Marcar apenas uma oval.

- Professor
- Tutor a distância
- Tutor presencial
- Coordenador do curso

21. Foi disponibilizado suporte técnico para ajudá-lo (a) a lidar com as tecnologias de informação e comunicação (TIC)? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

22. Você faria outro curso a distância, no ambiente e-proinfo, disponibilizado pelo CEFAPRO Cuiabá se tivesse oportunidade? Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23. Quanto à qualidade de ensino, elenque os pontos POSITIVOS da formação continuada para docentes na modalidade EaD, ambiente E-Proinfo, oferecida pelo CEFAPRO Cuiabá.

.....

.....

.....

.....

.....

24. Quanto à qualidade de ensino, elenque os pontos NEGATIVOS da formação continuada para docentes, na modalidade EaD ambiente E-Proinfo, oferecida pelo CEFAPRO Cuiabá.

.....

.....

.....

.....

.....

25. Que conceito você atribuiria para os itens abaixo descritos em relação à sua contribuição para a qualidade da formação continuada a distância do CEFAPRO Cuiabá:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Ótimo (9-10)	Bom (7-8)	Regular (abaixo de 7)
Docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicos administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização e estrutura do pólo presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secretaria do CEFAPRO - Cuiabá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaço para tutoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratório de informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Que conceito você atribuiria para os itens abaixo descritos em relação à sua contribuição para a qualidade da formação continuada a distância do CEFAPRO Cuiabá: Marcar apenas uma oval por linha.

	Ótimo (9-10)	Bom (7-8)	Regular (abaixo de 7)
Docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Técnicos administrativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Localização e estrutura do pólo presencial	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secretaria do CEFAPRO - Cuiabá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Espaço para tutoria	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Laboratório de informática	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>