

## A GESTÃO POR RESULTADOS E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MATO GROSSO

Veronete Dias Gomes<sup>1</sup>

### **Resumo:**

Este artigo analisa a formação continuada de professores enquanto mecanismo da gestão por resultados no Estado de Mato Grosso, a partir de 2015. O texto resulta de pesquisa documental que teve como instrumento de análise os Orientativos da Secretaria de Estado de Educação (2015 a 2020). Metodologicamente, destaca-se a década de 1990 como período em que se disseminou o ideário mercadológico dos projetos hegemônicos que associaram a educação ao crescimento econômico mundial. A partir desse período, a regência da educação fica a serviço de um Estado gerenciador e controlador que tem como forma de organização a gestão para resultados. Nessa direção, o foco dos serviços prestados na educação deixa de ter como princípio a qualidade social e é voltado para os resultados, que na educação estão representados pelo desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, de professores/professoras. A análise crítica dos documentos oficiais da formação continuada nos respectivos anos e governos da época demonstra um alinhamento das políticas estaduais de formação de professores com as orientações advindas do Estado gerencial

### **Palavras-chave:**

Estado gerencial. Formação continuada. Gestão por resultados.

## RESULTS-BASED MANAGEMENT AND THE CONTINUING TEACHER TRAINING IN MATO GROSSO

### **Abstract:**

This article analyzes the continuing training of teachers as a mechanism of management for results in the State of Mato Grosso, since 2015. The text is a result from documentary research that had as an instrument of analysis the Guidance of the Secretary of State for Education (2015 to 2020). Methodologically, the 1990s stands out as a period in which the market ideas of the hegemonic projects that associated education with world economic growth were disseminated. From that period onwards, the governing body of education is at the service of a managing and controlling State Government that has as a form of organization the results-based management. In this direction, the focus of services provided in education ceases to have social quality as a principle and is focused on results, which in education are represented by the performance of students, and consequently of teachers. The critical analysis of the official documents of continuing training in the respective years and governments back then, demonstrates an alignment of the State policies for teachers' formation with the guidelines coming from the managerial State

### **Keywords:**

Managerial State. Continuing training. Results-based management.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Mestre em educação/ Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí; professora da Educação Básica da rede estadual de ensino de Mato Grosso/gestora de formação no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFAPRO). E-mail: neth.said.ng@gmail.com

## **GESTIÓN BASADA EN RESULTADOS Y LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES EN MATO GROSSO**

### **Resumen:**

Este artículo analiza la formación continuada de los docentes como mecanismo de gestión para los resultados en el estado de Mato Grosso, a partir de 2015. Este texto es el resultado de una investigación documental que tuvo como instrumento de análisis las Directrices de la Secretaría de Estado de Educación (2015 a 2020). Metodológicamente, la década de 1990 se destaca como un período en el que se propagaron las ideas de mercado de los proyectos hegemónicos que asociaron la educación con el crecimiento económico mundial. A partir de ese período, el cuerpo directivo de educación se queda al servicio de un Estado de gestión y control cuya gestión es para obtener resultados. En esta dirección, el enfoque de los servicios prestados en educación deja de tener como principio la calidad social y se centra en los resultados, que en educación están representados por el desempeño de los estudiantes y, en consecuencia, de los profesores. El análisis crítico de los documentos oficiales de la formación continuada en los años respectivos y los gobiernos de aquella época, demuestra una ordenación de las políticas estatales para la formación docente con las orientaciones provenientes del Estado gerencial.

### **Palabras clave:**

Estado gerencial. Formación continuada. Gestión basada en resultados.

### **Introdução**

As construções de significados elaboradas neste texto, sobre a gestão por resultados e formação continuada de professores, em serviço, no Estado de Mato Grosso, partem da premissa de que a década de 1990 foi delineada por uma formação capitalista e uma administração pública gerencialista, formulada por meio da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que teve como modelo de construção e implantação as experiências de países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Nessa perspectiva, o diálogo perpassa sobre a formação continuada enquanto instrumento da gestão por resultado visto que, a partir de 1990, a educação também se insere no “pacote” estabelecido pelos mecanismos externos direcionados para o desenvolvimento econômico global.

Desse modo, o objetivo do estudo foi refletir sobre a formação continuada de professores enquanto mecanismo da gestão por resultados no Estado de Mato Grosso. Assim, a pesquisa foi fundamentada em autores que discutem a formação continuada de professores na perspectiva histórico-crítica, como Duarte (2010), Freitas (2007, 2010), Saviani (2007,

2011), Shiroma, Moraes, Evangelista (2011), Shiroma (2018), que desmistificam os conceitos e intenções construídos pelo ideário neoliberal e conseqüentemente do Estado gerencial.

Metodologicamente, foi definida a década de 1990 para reflexão sobre o ideário mercadológico dos projetos hegemônicos que associaram a educação ao crescimento econômico mundial e a partir da análise dos documentos da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT) que orientam a formação continuada em serviço dos profissionais da educação da rede estadual buscando perceber este elemento organizacional como mecanismo da gestão por resultados, no período de 2015 a 2020.

No primeiro momento, a reflexão incidiu sobre o Estado gestor no sentido de perceber as determinações do modelo de gerenciamento denominado de “gestão por resultados” e sua influência na educação, especificamente na formação continuada de professores, visto que para o cumprimento das metas e objetivos estabelecidos, nesta lógica, requer mudanças de práticas, implementação de novas ferramentas, metodologias de ensino, delineamento de um novo perfil profissional e a emergência de um modelo de formação continuada dos profissionais da educação.

Nesse sentido, a ênfase será dada às características desse estado gerenciador e controlador evidenciando os elementos que instituíram a reforma do aparelho do Estado materializado no novo modelo de administração pública, no Brasil, na década de 1990.

Em seguida, o olhar da pesquisadora incide sobre a política da formação continuada do Estado de Mato Grosso, em uma análise criteriosa dos feitos, concepções e elementos que a constituem.

### **A formação de professores no estado gerencial**

Historicamente, a sociedade brasileira vivenciou, momentos de regimes autoritários, entremeados com alguns momentos considerados democráticos ou de redemocratização. A educação constitui-se dos interesses e ideologias desses períodos como pode-se observar nas reformas, leis e decretos que a normatizam e a regulamentam. Dentre essas legislações, é relevante citar a Constituição Federal de 1988, a LDBN 9.394/96, os Planos Nacionais de Educação: Lei nº 10.172/2001 (PNE 2001-2010) e por último, a Lei 13.005/2014 (PNE 2014-2024).

No construto dos movimentos pela reforma do aparelho do estado, provenientes do contexto internacional com início na Europa e nos Estados Unidos, o Brasil, em 1995, consolida o seu novo modelo de administração pública. Esse novo modelo, articulado no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), transitou da administração pública burocrática para a administração gerencial fundamentada em um conceito global de implementação de práticas de excelência em todos os setores da gestão pública, dentre eles, o da educação.

No Brasil, a administração pública gerencialista formulada por meio da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, por Luiz Carlos Bresser-Pereira, teve como um dos objetivos “limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada” (BRASIL, 1995, p.45). Esta reforma administrativa foi impelida pelas experiências advindas “dos países da OCDE, principalmente o Reino Unido, onde se implantava a segunda grande reforma administrativa da história do capitalismo”. (BRESSER - PEREIRA, 2001, p. 23).

O referido ministro da Administração Federal e Reforma do Estado considerou a reforma gerencial do Estado como “um novo fenômeno histórico, que ganhou forças nas últimas décadas, quando as pessoas começaram a perceber que uma das razões pela [...] crise fiscal do Estado era a ineficiência estrutural da administração pública burocrática”. (BRESSER - PEREIRA, 1999, p. 5).

Shiroma (2018) faz uma analogia interessante sobre a propagação do Estado gerencial. Para a autora, essa nova gestão

difundiu-se como um “canto de sereia” associado à ideia de um Estado enxuto, eficiente, ágil, modernizado, desburocratizado entre outras qualidades. No campo das políticas sociais, a introdução de novos marcos regulatórios combinou a descentralização com mecanismos de controle centralizado, inaugurando um novo modelo de gestão baseado na utilização eficaz dos recursos, [...]. [...] na área da educação, os neoliberais semearam um diagnóstico de que os problemas educacionais resultavam da “ineficácia” da gestão. (SHIROMA, 2018, p. 91)

Nessas circunstâncias, houve uma redefinição do papel do Estado, na medida em que consolida, literalmente, o seu lugar de promotor e regulador do desenvolvimento econômico e social e não mais como responsável direto desses setores. A intenção, tácita, nessa reforma disseminada como solução dos problemas administrativos é, incontestavelmente, uma invenção do neoliberalismo para reestruturação do Estado no contexto do sistema capitalista vigente.

As políticas desenvolvidas pelo aparelho do Estado expressam um equilíbrio instável de responsabilidades, mas são estrategicamente planejadas e empregadas, revelando a capacidade administrativa e gerencial do Estado com suas principais características: as estratégias de gestão atendem ao modelo empresarial, fundamentado nos critérios de produtividade, eficácia, eficiência e controle.

Coerente ao princípio da gerência e a incumbência de competências aos demais setores da sociedade, o Estado passou a implantar uma cultura gerencial, cujas ações estavam pautadas na eficiência técnica, na otimização dos recursos, na avaliação de desempenho, no controle dos resultados com metas a serem alcançadas [...]. (RAIMANN, 2015).

Nesta lógica, o discurso persuasivo neoliberal em relação aos problemas educacionais recai sobre os profissionais da educação desconsiderando outros fatores que influenciam diretamente no ensino e aprendizagem, nesse caso, a redução dos recursos financeiros orientada pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, mascarados pelos discursos de qualidade e eficiência na produção, pela publicação de diagnóstico dos problemas educacionais como resultado da “ineficácia” de gestão e, de mesmo modo, pela ênfase na necessidade de profissionais com competência técnica para gerir os recursos financeiros (SHIROMA, 2018) de modo a fazer mais, gastando menos. Incisivamente, os profissionais da educação são responsabilizados pela eficácia e eficiência das escolas.

Nas desenvolvimentos dos processos de reformas de estado, remodelação econômica, política e social da nova roupagem do capitalismo é importante destacar que estudos de Santos (2012) em relação à origem dos movimentos das escolas eficazes revelam que “[..] a preocupação era se, ou como, a escola produziria melhores resultados”. (SANTOS, 2012, p.68).

A partir da análise do relatório de uma pesquisa em larga escala coordenada por Coleman (2008) nos Estados Unidos, Santos (2012, p. 68) considera que com o objetivo “de apontar as características dessas escolas, Coleman procurava isolar variáveis indesejadas para calcular fatores de desempenho das escolas chamadas eficazes”. De acordo com o autor, Coleman foi contundente na afirmação de que:

“[...] o fator escola só poderia ser considerado importante se observada a lógica de insumos e resultados do aprendizado. Tomava as escolas como uma espécie de sistema fechado, uma caixa preta, e enfatizava que se deveria atentar para a formação de professores, livros didáticos, elaboração de currículos, pois, se fossem adequados, produziriam bons resultados” (SANTOS, 2012, p.68).

Na atualidade, esse discurso reaparece, com foco, especificamente nas práticas dos professores e utilização dos recursos pedagógicos adequados, como o uso de tecnologias de informação e comunicação, a implementação das bases curriculares e a qualidade educacional aferida por meio das avaliações externas. “Eficiência, informatização e qualidade tornaram-se vedetes do discurso da modernização educacional e aos poucos, os diretores foram identificados como gerentes”. (SHIROMA, 2018, p. 92). Referente aos professores, a autora considera que a administração gerencial pretende “desenhar um líder em saber fazer as coisas, mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada”. (SHIROMA, 2018, p. 94).

As avaliações em grande escala perduram, assim como os debates em torno dos índices educacionais, recaindo sobre os professores a obrigatoriedade de atender as demandas educacionais na dinâmica do estado gerencial e, especificamente, aquelas recorrentes da globalização. Com a divulgação dos resultados dessas avaliações, os discursos sedutores apresentam as possíveis soluções, dentre elas, aquelas ligadas ao setor privado, como as empresas de consultorias empresariais que se “proliferam vendendo receitas e expertise, numa lógica simples de que se salvaram empresas da crise, salvarão as escolas” (SHIROMA, 2018, p.95).

De acordo com Antunes (2003), a nova ordem gerencial exige o envolvimento de “todos” na educação, inclusive o setor privado que passou a se autodenominar como o salvador da escola ineficaz. Nessa nova orientação a educação se constitui a serviço do mercado e não mais “como um direito social e subjetivo” (FRIGOTTO, 2010, p. 240), que se materializa não somente na venda da mercadoria ensino, mas na formação do trabalhador de novo tipo[...] (ANTUNES, 2003) com ênfase na pedagogia dos resultados e das competências.

Nessa perspectiva, o desejo de reformas educacionais foi assunto do documento econômico da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) em 1990 em prol da reestruturação produtiva. As recomendações contidas no referido documento foram direcionadas às adequações no campo educacional de modo que o ensino passasse a ofertar os conhecimentos e a determinados campos de produção. Nessa direção, em 1992, a Cepal juntamente à Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) publicou um documento reforçando a necessidade de reforma educacional e capacitação profissional para novas adequações econômicas e sociais. (GOMES, 2019).

Seguindo a mesma lógica do que é proposto nos documentos da Cepal, no Relatório Delors tem-se o Projeto Principal da Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC),

também financiado pela UNESCO, com suas diretrizes em 1993, no Chile, pelo Comitê Regional Intergovernamental (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011).

Para atender as demandas do sistema vigente há um investimento global na profissionalização docente, de modo a assegurar as competências básicas da aprendizagem, por meio “da formação, da atualização e do aperfeiçoamento ao lado da produção de materiais pedagógicos adequados”. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 60). Com essas proposições os países vão se organizando e delineando as políticas de educação, de tal forma, que as ideias que permeiam esses documentos são legitimadas nas reformas educacionais e ganhando forma em todos os entes federativos.

Nessas circunstâncias, é importante destacar a presença do Banco Mundial como determinante para alcance das intenções que permeiam os programas educacionais. E as intenções são claras! O mercado exige eficiência, mérito, competição, produção, portanto, é o fator mercado que “dá sentido e estabelece o rumo (o horizonte) das políticas educacionais, ao mesmo tempo em que permite estabelecer critérios para avaliar a pertinência das propostas de reforma escolar”. (GENTILI, 1996, p.7).

Essa é uma ideia mercantilizadora de educação que desconsidera os processos vivenciados pelos sujeitos educacionais, buscando resultados que atendam às necessidades do capital. Uma característica do modelo de Estado gerencial no qual o estado de Mato Grosso se insere. De acordo com Costa, Amaral (2015, p. 98) essa tendência gerencialista na educação em Mato Grosso tem seus antecedentes nos anos 1990, com iniciativas governamentais voltadas para diferentes formas de arranjos institucionais, com o Ministério da Educação e o Banco Mundial, entidades do setor privado, por meio de parcerias e contratos de gestão, assim como por iniciativa própria.

### **Contextualizando a formação continuada de professores em Mato Grosso**

A formação continuada em Mato Grosso começou a ser delineada, enquanto política estatal, em 1997 com a criação dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro/MT<sup>2</sup>). No total, são 15 (quinze) polos de atendimento<sup>3</sup> em todo o Estado. Cada um dos polos do Cefapro abrange um determinado número de municípios para o

<sup>2</sup> Cf. Mato Grosso (2009) Referente a Lei de Criação dos pólos dos Cefapros em Mato Grosso.

<sup>3</sup> Os Cefapros estão localizados nos municípios de: Alta Floresta, Cuiabá, Confresa, Diamantino, Primavera do Leste, Matupá, São Félix do Araguaia, Sinop, Rondonópolis, Pontes e Lacerda, Cáceres, Juína, Juara, Barra do Garças, e Tangará da Serra.

atendimento às 768 escolas da rede estadual localizadas nos 141 municípios. O atendimento também abrange as escolas municipais naqueles municípios que firmaram Termo de Cooperação Técnica junto à Seduc. (MATO GROSSO, 2019).

O quantitativo das escolas é dividido entre os professores-formadores de cada polo, doravante denominados gestores da formação, responsáveis por um número de unidades escolares, devendo acompanhar o desenvolvimento de ações pedagógicas, em especial, avaliar o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada.

Inicialmente, a formação continuada foi justificada como possibilidade de compensar as lacunas deixadas pela formação inicial de professores/as. E, do mesmo modo tem firmado ações articuladas ao discurso de valorização profissional, a partir das demandas das escolas e profissionais da educação. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação, no ano de 2003, implantou como política de formação continuada denominada por Projeto Sala do professor<sup>4</sup> operacionalizado com a parceria SEDUC/Cefapro/escolas.

Após críticas sobre a denominação do projeto de formação como “Sala de Professor”, uma vez que implicava no fortalecimento das diferenças entre docentes e não docentes, o projeto foi denominado Sala do educador, até porque as orientações da SEDUC/MT em anos posteriores recaiam sobre a obrigatoriedade da participação de todos os profissionais na formação em serviço.

No decorrer dos anos, a terminologia do projeto de formação continuada passou por diversas alterações acompanhando as mudanças de governos. Um “empoderamento” de gestão representado pelo governo desconsiderando as decisões coletivas.

Reflexo dessas alterações, em 2016, ganhou formato na SEDUC/MT, o Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP) que não se consolidou enquanto proposta formativa, uma vez que houve troca do superintendente de formação na SEDUC/MT, mas que foi determinante em algumas proposições que se mantém “vivas” nos documentos atuais que orientam a formação. Tal circunstância acabou originando um novo projeto de formação continuada em serviço, com a denominação de Projeto de formação docente na escola, proposto pela Superintendência de Formação da Educação Básica (SUFP/ SEDUC – MT), com apreciação de coordenadores e diretores de 15 (quinze) Cefapros do Estado de Mato Grosso.

---

<sup>4</sup> Cf. MATO GROSSO (2003) Projeto de formação continuada de professores em serviço como política de formação voltada para o atendimento das Escolas Estaduais de Mato Grosso.

Ainda nessa gestão (2015-2018)<sup>5</sup> o projeto de formação passou por mais uma denominação. Em 2018, entrou em cena o Programa Pró-Escolas Formação (PEF) como desdobramento de um programa maior anunciado como Pró-Escola, propagado em grande estilo pela equipe do governo, representado pela SEDUC, com o objetivo de “transformar a educação no estado de Mato Grosso, de maneira a dinamizar o ensino com qualidade” (MATO GROSSO, 2018, p.2). Esse período foi de embates, lutas e incertezas na Educação pública de Mato Grosso. Um período em que a educação precisou ficar em “vigília” frente aos “empoderamentos” de uma gestão antidemocrática e falha.

O Programa Pró-Escola Formação Escola (Pefe) deu sequência a formação continuada em serviço, com outro nome, porém o conteúdo e objetivo continuaram os mesmos do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (Peip) e de outros que o antecederam. Portanto, quase nada mudou. Explicitamente, percebe-se nos últimos anos que a educação de Mato Grosso transformou-se em um amplo jogo de concessões e lutas. Ou, conforme Gomes (2019) “um tabuleiro de xadrez em que as peças movem de acordo com as exigências de cada conjuntura”.

E há, mais precisamente, por parte dos governantes, uma necessidade de se fazer prevalecer a sua marca, a sua determinação, enfim, a sua prescrição, como se intencionasse a fazer-se obedecer e, principalmente “deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores” (SAVIANI, 2011, p. 109). O que, para esse mesmo autor, fazer frente às questões especificamente educacionais, com essa descontinuidade de ações se torna impossível.

Além dessa descontinuidade, a falta de investimento na educação não tem sido considerada, recaindo sobre os professores, dentre outras exigências, a obrigatoriedade de atender as demandas da globalização. A formação continuada em Mato Grosso segue as mesmas orientações em nível nacional, justificando-a pela “necessidade dos professores acompanharem as constantes transformações que ocorrem na sociedade e no contexto das relações sociais”. (MATO GROSSO, 2018).

Em 2019, iniciou-se a gestão Mauro Mendes e, com ela, reestruturou-se mais uma vez a equipe da Secretaria de Estado de Educação, assim como a alteração da terminologia do projeto de formação para “Formação da/ na escola”. Para o ano de 2020, o orientativo do projeto chegou às escolas denominado de Projeto Sala de Educador, para o espanto de todos. Essa é a denominação que marca esse espaço formativo e que desde a sua implementação

---

<sup>5</sup> Gestão do Governo Pedro Taques.

permaneceu nas escolas, nas vozes dos profissionais de educação, independente das alterações que teve durante os últimos quatro anos. De acordo com o documento intitulado Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, o projeto Sala de educador

tem como finalidade criar espaço de formação, de reflexão, de inovação, de pesquisa, de colaboração, de afetividade, etc., para que os profissionais docentes e funcionários possam, de modo coletivo, tecer redes de informações, conhecimentos, valores e saberes apoiados por um diálogo permanente, tornando-se protagonistas do processo de mudança da sua prática educativa. (MATO GROSSO, p. 23-24, 2010).

A política da formação continuada de Mato Grosso apresentou, em seu contexto histórico, a necessidade da formação para o desenvolvimento profissional; e, para tanto, justifica sua solidificação na reflexão da prática, no saber fazer da profissão. Nessa perspectiva, direcionam os orientativos dos projetos de formação continuada fundamentados nas pedagogias inovadoras da educação, incorporadas no universo ideológico neoliberal e pós-moderno. Nesse caminho, a formação continuada é anunciada como um processo, contínuo e permanente, de autoformação e aprendizagem do/a professor/a, com foco voltado ao aperfeiçoamento pessoal e profissional, a partir da reflexão da prática.

### **A formação continuada de professores em Mato Grosso: em cena, o Projeto Sala de educador**

Apresentadas as questões relativas às circunstâncias da elaboração da reforma do Estado no Brasil, a interconexão das determinações dos organismos multilaterais na emergência de um modelo de formação de professores e feita a contextualização da formação continuada em serviço no Estado de Mato Grosso, nesta seção, os escritos transcorrem para o desdobramento deste elemento de organização e produção de ações governamentais, interinstitucionais e institucionais que buscam qualificar os profissionais do ensino para um melhor desempenho e eficácia do serviço público de educação.

Nesse caminho, a análise construída do projeto de formação continuada Sala de Educador incide, enfaticamente, sobre os feitos, concepções e elementos que o constituem, destacando princípios da gestão por resultados difundidos nas orientações da Seduc/MT e que são considerados indispensáveis para o desenvolvimento da formação.

Intencionalmente alinhado às demandas do sistema capitalista vigente, a política de formação continuada do Estado de Mato Grosso, por meio dos orientativos da Seduc/MT, nos últimos cinco anos, fortaleceu as exigências sobre as escolas, sobretudo, responsabilizando os professores pelos insucessos escolares, visando assegurar as competências básicas da aprendizagem.

Nesse aspecto, o diagnóstico é um elemento recorrente em todos os orientativos dos projetos de formação, destacado como alicerce para as escolas elaborarem seus planos de estudos, inclusive para a definição das temáticas de estudo. Diante de tais condições, há o imperativo do olhar criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que mensuram a proficiência dos alunos, utilizando-os como diagnóstico para rever o planejamento das ações educativas na escola. (MATO GROSSO, 2015).

Sendo assim, a Seduc/MT, em 2015, orientou que embora as avaliações externas mensurem de modo genérico a aprendizagem, seus resultados podem ser utilizados para a reflexão dos profissionais da educação, uma vez que não pode haver educador impassível diante de relatórios tão desfavoráveis à educação no Brasil e, especialmente, em Mato Grosso. (MATO GROSSO, 2015).

Com um discurso de natureza interesseira, em 2015, a SEDUC/MT insere a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE-MT) e o Programa de Gestão para Resultados em Educação como elemento “determinante para as orientações relativas à elaboração e efetivação do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica-PEIP” [...] (MATO GROSSO, 2015, p.2). Nesta perspectiva, o governo do PSDB, em 2016, firma uma parceria com o setor privado, a partir de um contrato com o Centro de Apoio a Educação à Distância (CAED)<sup>6</sup> e a consultoria Falconi<sup>7</sup> com o objetivo de fortalecer o Sistema de gestão da SEDUC com métodos, técnicas e ferramentas para alcançar melhores resultados. (SEDUC/MT, 2016).

Desse modo, as temáticas de estudos devem ser definidas a partir do diagnóstico da realidade de cada escola, tendo como foco a melhoria da qualidade de ensino e multiplicação das potencialidades de aprendizagem dos alunos com o intuito de elevar os índices das avaliações externas. Assim, nos anos subsequentes é possível perceber como as determinações e discursos dos órgãos centrais vão ganhando forma nos documentos orientativos de modo a

---

<sup>6</sup>Cf. Freitas (2016). Grupo fundado por Manuel Palácios que vende consultoria em avaliação para alguns Estados Brasileiros.

<sup>7</sup>Cf. Freitas (2016) A Falconi Educação é gerenciada por Wilson Risólia, ex secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro e responsável por aplicar política empresarial naquele Estado. A referida consultoria rondou também, entre outros estados e cidades, como por exemplo Campinas (SP), Rondônia, Pernambuco e Pelotas (RS).

culpabilizar os profissionais da educação, especialmente os professores, pelos “insucessos” da educação.

Em 2016, a contundência dessas exigências pode ser conferida na portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT<sup>8</sup> quando, verticalmente, substituiu o projeto Sala de Educador pelo Projeto de estudo e intervenção pedagógica, definindo que:

Um projeto de intervenção pedagógica deve permitir analisar problemas, situações e acontecimentos em um determinado contexto de ensino e aprendizagem. No caso do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica proposto o seu objetivo é utilizar os resultados das avaliações externas e internas como indicadores das necessidades de aprendizagens e assim, identificar os problemas a serem resolvidos para melhoria das práticas profissionais e da proficiência. Enquanto são desenvolvidas atividades de intervenção entre os estudantes em sala de aula, pode-se investigar as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles. (MATO GROSSO, 2016. p.3)

Literalmente, a formação continuada no Estado de Mato Grosso é posta como indispensável na resolução de problemas. Inicialmente, faz-se o diagnóstico como primeira etapa do projeto e no final esse mesmo procedimento deve ser posto em cheque, ou seja, a formação deve estar alicerçada na reflexão da prática e sobre a prática, com o discurso de valorização dos saberes dos/as professores/as. Os projetos de estudo e intervenção devem atender a um diagnóstico da escola, com vista à uma qualidade de ensino que é parametrizada pelo quantitativo apresentado pelas avaliações externas.

Em 2017, as exigências são as mesmas, porém na busca constante de melhores resultados a SEDUC/MT, criteriosamente, impõe modelos para a execução do projeto de formação, sendo:

1.<sup>a</sup> etapa - a construção do diagnóstico de necessidades formativas, que apontará para a escolha das temáticas e das referências de estudo; 2.<sup>a</sup> etapa - o estudo das temáticas; 3.<sup>a</sup> etapa – a apropriação do aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino a ser aplicado em aula; 4.<sup>a</sup> etapa – a socialização de como se deu essa apropriação de aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino; 5.<sup>a</sup> etapa – a socialização dos resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino; 6.<sup>a</sup> etapa – a avaliação do processo de formação, desencadeado pelo desenvolvimento das ações, que foram iniciadas, a partir do estudo de cada temática apontada como necessidade formativa no diagnóstico. (MATO GROSSO, 2017, p. 156)

---

<sup>8</sup> Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações.

Essas exigências influenciam, negativamente, no processo de desenvolvimento das escolas, tomando a “autonomia” do pensar dos profissionais da educação e desconsiderando a reflexão crítica e transformadora necessária à emancipação e autonomia dos sujeitos sociais. Uma formação técnica com a pretensão de fazer com que os professores apresentem resultados de acordo com as exigências das formas de avaliação, em que o mercado exige concorrência e domínio de técnicas que alimentem seu sistema produtivo. Uma formação continuada com uma organização e um tempo que não é o da escola. Um desencontro de concepções e interesses que aliena o trabalho docente distanciando-o da perspectiva emancipatória de educação.

Neste mesmo ano, intensificaram-se as ações para melhorar os índices de desempenho dos estudantes, entre elas a avaliação a partir dos objetivos de aprendizagem determinados pelo Estado, responsabilizando assessores/as pedagógicos, gestores/as, coordenadores/as, professores/a formadores/as do Cefapro e, principalmente, professores/as para o alcance das metas estabelecidas. Em decorrência disso, em 2017 os Cefapros tiveram como principal temática de formação o alinhamento dos objetivos de aprendizagem com as matrizes das avaliações externas.

Ainda sobre o diagnóstico, o orientativo de 2018 pontua que “o diagnóstico deve possibilitar a identificação das causas/origem das dificuldades a serem superadas, tanto do docente em sua prática quanto dos estudantes no desenvolvimento de seu aprendizado[...] (MATO GROSSO, 2018, p.7). É o estado mínimo responsabilizando o indivíduo pelo sucesso ou fracasso das ações, culpabilizando os “[..] professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais”. (GENTILI, 1995, P. 16), é exigir mais eficiência com menos recursos humanos e financeiros.

Desde 2016, foi recorrente, no Estado de Mato Grosso a publicação de decretos<sup>9</sup> de contenção de gastos, afetando diretamente a educação, inclusive a formação de professores. Com isso altera os modos de atendimento às Escolas, por meio dos Cefapros, uma vez que interfere no deslocamento dos professores formadores. Essa contenção de gastos, influenciou também na dinâmica da formação continuada dos professores formadores<sup>10</sup>, pois, além da formação continuada em serviço Sala de Educador, esses profissionais participavam de momentos formativos com a equipe da Superintendência de Políticas de Desenvolvimento

---

<sup>9</sup> Entre eles, o Decreto nº 675 de 30 de agosto de 2016, o Decreto nº 07, de 17 de janeiro de 2019 e o de nº176, de 17 de julho de 2019.

<sup>10</sup> A partir de 2019 a compreensão da SPDP é que a função desses professores formadores junto as escolas é de gestor da formação, uma vez que essa função é mais ampla que o papel de formador porque implica ajudar a escola a gerenciar seus processos formativos, de onde surge a denominação de “gestor da formação”.

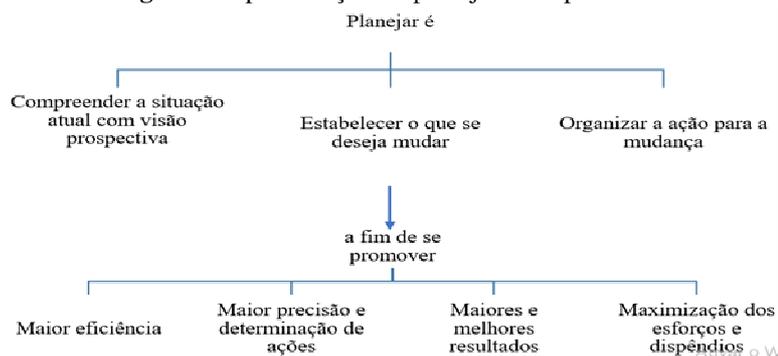
Profissional (SPDP) da Seduc/MT. Nos últimos anos essas reuniões formativas, quando acontecem, são por meio das metodologias utilizadas nos cursos de Ensino a Distância (EaD).

Por outro lado, intensificam os sistemas de controle e monitoramento das ações formativas nas escolas. A partir de 2019, a SEDUC/MT ativou um Sistema de Registro *Online* denominado de Gestão da formação (GFO) para que as escolas insiram seus projetos formativos e registrem as etapas de execução dos estudos, inclusive a frequência dos profissionais da educação. Nesse caso, “os profissionais que não realizaram o processo de planejamento e avaliação da intervenção, não terão presença registrada no GFO”. (MATO GROSSO, 2019, p.5), uma característica do modelo gerencial com foco na eficiência e eficácia e ao Estado cabe a função de repassar as responsabilidades, delegar funções, controlar e avaliar as ações.

Nessas circunstâncias, as orientações da SEDUC/MT estão se intensificando de modo a alinhar, literalmente, os objetivos escolares com os objetivos mercadológicos implicados nos conjuntos de descritores que serão aferidos pelos testes padronizados de desempenho e, mais recentemente, nas competências e habilidades do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT). Desse modo, o formato do projeto de formação está delineado como um “sistema fechado” sem desvios, sem deslizes, centrado na eficiência e eficácia.

Nessa direção, em 2019, o orientativo do Projeto sala de educador exigiu que as escolas definissem as metas a serem alcançadas, tendo como ponto de partida o diagnóstico da escola. Para este planejamento adotou a definição de que [...] “planejar significa prospectar **metas de excelência** - no caso da educação: aprendizagem de qualidade. Esse movimento articulado e vivo deverá se fazer presente na construção do projeto de formação da/na escola”. (MATO GROSSO, 2019, p 7. Grifos no original). Nessa perspectiva, tomou a perspectiva do planejamento de Lück (2009, p.34) representado da seguinte forma:

**Imagem1:** Representação do planejamento para Lück:



Fonte: Adaptado de Mato Grosso (2019)

Nesta lógica, a formação de professores se distancia da perspectiva de um projeto social transformador assumindo a lógica tecnicista, produtivista e mercadológica, que se impõe à educação, uma “pedagogia de resultados”, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas "pedagogia das competências" e da "qualidade total". (SAVIANI, 2007, p. 1). Um modo de operar gerencialista na educação que, equivocadamente, toma a formação continuada, direito conquistado pelos profissionais da educação e a transforma em um instrumento a fim de promover maior eficiência e melhores resultados na educação.

Nesse caminho, a Seduc/MT orienta que “é importante que os profissionais procurem um campo teórico de acordo com as tendências contemporâneas de ensino e que contemplem metodologias inovadoras que possibilitem subsídios para o planejamento de intervenções pedagógicas [...]”. Uma ideologia neoliberal e pós-moderna que compreende “o conhecimento como uma ferramenta na resolução de problemas”, e conseqüentemente a “formação de professores cujo centro está justamente essa noção de conhecimento tácito e a correspondente desvalorização do conhecimento científico, teórico, acadêmico”. (DUARTE, 2010, p.38)

A formação de professores deve prover de base teórica sólida e consciente e não aquela que contribui para o aprofundamento tecnicista e pragmático específico de programas de formação de professores provenientes do estado gerenciador e regulador. Defendemos, conforme Freitas (2007, p. 1212), uma “sólida formação teórica de base científica, nos fundamentos das Ciências da Educação e nas teorias pedagógicas” [...].

Essas ideias empresariais com foco apenas nos resultados fragmentam a formação de professores desqualificando-os de suas atividades e colocando-os na condição de servidão tendo necessidade de obedecer e aplicar aquilo que é determinado pela deliberação da “instituição”.

Nessa busca por resultados, outro artefato da formação continuada no Estado de Mato Grosso é a intervenção pedagógica, parte obrigatória do processo. Sendo assim, o orientativo do Projeto de formação sala de educador para 2020 pontua que:

Se a Prática Pedagógica está destinada à promoção da aprendizagem dos estudantes, entende-se que as dificuldades de aprendizagem requerem outros tipos de medidas. Nessa perspectiva, a Intervenção Pedagógica é percebida como uma interferência realizada pelo professor ou por outros profissionais da educação no desenvolvimento da aprendizagem do sujeito ou grupo de sujeitos quando há evidências de problemas na aprendizagem, bem como

outras demandas formativas dos estudantes que necessitam de ações pontuais para sua modificação. (MATO GROSSO, 2020, p.6)

Essa exigência foi bem acentuada nos últimos anos, tornando-se parte obrigatória para os professores como se, diariamente, essas intervenções não acontecessem, uma responsabilização que recai, unicamente, nos profissionais da educação, principalmente nos professores. É, além disso, a naturalização da culpa atribuída aos professores pelo fracasso histórico da educação. É, também, a ausência do Estado no provimento de recursos necessários para esse atendimento.

Importante inferir que como incentivo da participação do Projeto de formação continuada a Seduc/MT instituiu uma pontuação diferenciada para esses certificados (MATO GROSSO, 2018) no processo de atribuição de aulas para os profissionais efetivos. Desse modo, a garantia de participação na formação e, conseqüentemente, nos projetos de intervenção é mais efetiva.

Essa é uma característica da gestão por resultado que tem se intensificado no Brasil desde a sua implementação na década de 1990. Na educação, inicialmente lança mão do diagnóstico, a partir do uso de indicadores de desempenho e depois incluem mecanismos de incentivo. De acordo com Shiroma (2018), essas são recomendações do Banco Mundial, com vista ao alinhamento de sua “governança à gestão de escolas e professores, às regras de financiamento e mecanismos de incentivo, com o objetivo da aprendizagem para todos, significa também estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados”.

Ao instituir a Intervenção pedagógica como parte integrante do Projeto de formação continuada, a Seduc/MT recorreu a perspectiva apresentada por Veiga (2006, p.74). Nesse sentido apresenta como característica da intervenção “a resolução de problemas, que possibilita a análise, a interpretação e a crítica por parte dos que atuam no projeto de intervenção”. E ainda a ênfase dada por Veiga de que nos projetos de intervenção estão presentes as “dimensões pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva”, propiciando um ambiente mais efetivo à aprendizagem”. (MATO GROSSO, 2016, p.3).

Contraditoriamente, os cursos de formação continuada de professores têm se fundamentado nas concepções que priorizam as experiências de sala de aula e a reflexão dessa prática, por isso o foco em diagnóstico da aprendizagem, nas avaliações externas, tão citadas na formação de professores. Nesse sentido, “aprender a pensar e a tomar decisões acertadas diante de situações práticas problemáticas e imprevisíveis seria um dos maiores senão o maior objetivo da formação de professores” conforme registra Duarte (2010, p. 42).

Nessa perspectiva, o conhecimento tem sido substituído por “competências” embasadas nos ideais de eficácia e eficiência, intencionalmente direcionado ao desempenho pragmático e quantificável, assumindo, cada vez mais, “a forma de “valor”, vendido e consumido como qualquer outra mercadoria”. (MARTINS, 2010).

Nessa dinâmica, a criticidade esperada não está associada à independência, a autonomia e a transformação social, mas tende à uma crítica da prática, reforçando a ideia de que se o ensino não vai bem, a culpa recai sobre o/a professor/a e sua atuação profissional ou sobre o/a estudante que não conseguiu aprender. Essa é uma característica da perspectiva neoliberal: atribuir as responsabilidades ao sujeito social envolvido de modo que o fracasso ou o êxito são determinados pela disposição individual de forma que, se a educação escolar vai mal, é culpa dos/as professores/as que lá estão ou dos/as estudantes que “não querem nada” na vida educativa.

### **Considerações Finais**

Este artigo ao analisar a formação continuada em serviço de Mato Grosso buscou refletir a partir dos documentos orientativos da Seduc sobre os arranjos implicados neste importante elemento da política educacional que busca qualificar os profissionais da educação. Nesse caminho, a observação atenta recaiu sobre os princípios da gestão por resultados que tem sido recorrente nas políticas educacionais a partir da década de 1990.

Esta década que se constituiu a partir de uma formação capitalista demarca o início da administração pública gerencialista, formulada por meio da elaboração do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que teve como modelo de construção e implantação as experiências de países da OCDE.

Nesse sentido, essa nova gestão pública está, literalmente, relacionada com o modelo econômico neoliberal que tem como princípio a prática do Estado mínimo concentrando suas ações apenas nas funções consideradas estratégicas e exclusivas.

Com a consolidação do Estado gestor, foram incorporados novos conceitos na educação e, conseqüentemente, na formação de professores. Em Mato Grosso, esta configuração está implicada nos documentos da SEDUC/MT que orientam a formação continuada dos profissionais da educação instituída para o desenvolvimento de competências e habilidades, qualificando os profissionais do ensino para um melhor desempenho e eficácia

do serviço público de educação, especificamente aferido pelos índices das avaliações externas.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** – Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): UNICAMP, 2003.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.

BRESSER – PEREIRA, Luiz Carlos. Do Estado patrimonial ao Gerencial. In Pinheiro, Wilhelm e Sachs (orgs.), **Brasil: Um Século de Transformações**. S.Paulo: Cia. Das Letras, 2001: 222-259.

BRESSER – PEREIRA, Luiz Carlos. Reflexões sobre a Reforma Gerencial Brasileira de 1995. **Revista do Serviço Público**. 50(4), pp. 5-30, Brasília: 1999. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/354>. Acesso em: 30 de maio de 2010.

COSTA, Marilda de Oliveira; AMARAL, Maria Clara Ede. O governo da educação pública de Mato Grosso sob a égide do gerencialismo: o caso do siga. **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 97-112, jul. 2019.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In. MARTINS, LM; DUARTE, N. orgs. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESPCultura Acadêmica, 2010.

FREITAS, Helena Costa Lopes. **A (NOVA) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada**. Ed. Soc. Campinas, Vol.28, n. 100 – Especial, p. 1203-1230, 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 15 de maio de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Caxambu-MG, 17 de outubro de 2010. In: **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 46 jan/abr. 2011

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz. T. da & GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49

GOMES, Veronete Dias. **O PNAIC na região norte Araguaia: política, percurso e “resultados”**. 2019. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Educação e Cultura. **Política de formação dos profissionais da educação básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2010.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Projeto Sala de Educador. **Orientativo 2015**. Cuiabá, 2015.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Portaria nº 161/2016/GS/Seduc/MT**. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. Cuiabá. 12 de abril de 2016.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo**. Referente ao desenvolvimento do Projeto de Formação Docente na Escola. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT, 2017

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Pró-Escola Formação. **Orientativo 2018**. Cuiabá, 2018.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. **Instrução normativa nº 010/2018/GS/SEDUC/MT**. Cuiabá 2018. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Edital%20de%20selecao%20n%C2%BA%2024%20%20Contrato%20Temporario%20Contagem%20de%20Pontos86209352432391.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

MATO GROSSO. Secretaria adjunta de gestão educacional superintendência de políticas de desenvolvimento profissional. **Caderno de Matrizes Formativas**. Cuiabá: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria adjunta de gestão educacional superintendência de políticas de desenvolvimento profissional. Gestão da Formação. **Manual do GFO Unidades escolares**. Cuiabá: SEDUC, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer. Projeto Sala de Educador: escola. **Orientativo 2020**. Cuiabá, 2020. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/9314456/12179909/O+RI+E+N+TA+TIV+O+2020.pdf/7df5d427-777d-c2ab-7eb0-4eb484b53544>. Acesso em 14 de junho de 2020.

MATO GROSSO. Seduc e consultoria Falconi Educação assinam contrato. **Editoriais**. 19 de abril de 2016.

MATO GROSSO. Adepe – MT. Avaliação diagnóstica do Ensino público Estadual de Mato Grosso. Escola à Vista. **Encarte da revista da Gestão Escolar**. ISSN 2448 – 1629. CAED. 2016.

MARTINS, Lígia; DUARTE, Newton (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RAIMANN, Elizabeth.G. **Concepções de trabalho e profissionalização docente: sua redução à ação empreendedora**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG.2015.Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13688/1/ConcepcoesTrabalhoProfissionalizacao.pdf>. Acesso dia 02 de junho de 2020.

SANTOS, Fabiano Antonio. **O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O ensino de resultados. **Caderno Mais**, Folha de S. Paulo, 29 abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. Ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, ISSN 2316-31100, v. 27, n.2, p. 88-106, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view>. Acesso em: 02 de junho de 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. e EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VEIGA, I. P. A. Projeto de ação didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações**. Campinas: Papirus, p. 69-84, 2006.