

Sentidos de formação continuada de professores para o CEFAPRO em Mato Grosso: a performatividade como a (boa) qualidade da educação

Sense of continued teacher training for CEFAPRO in Mato Grosso: The performance as a (good) quality of education

Érika Virgílio Rodrigues da Cunha¹
Universidade Federal de Mato Grosso
erikavrcunha@gmail.com

Lindalva Maria Novaes Garske¹
Universidade Federal de Mato Grosso
lindalvanovaes@gmail.com

Resumo: Tencionamos explicitar como a formação está sendo significada na política de formação continuada de professores do Estado de Mato Grosso no governo de Pedro Taques. Pontuamos nossa ancoragem entre diferenças teóricas de Stephen Ball e Ernesto Laclau. A discussão empírica foca documentos que tratam da atuação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO). Com a análise, revolvemos a articulação discursiva de demandas para a formação do professor no intuito de demonstrar o modo como mudanças na formação continuada são justificadas pela invenção da ausência da "boa" qualidade da educação nas escolas. Realçamos que a interpretação de que falta conhecimento a todos dispara a produção de sentidos de regulação e controle, instituindo a performatividade como uma lógica da formação de professores.

Palavras-chave: CEFAPRO, política de formação de professores, performatividade.

Abstract: We intend to explain how the training is being signified in the policy of continuous training of teachers of the State of Mato Grosso under the government of Pedro Taques. We punctuate our anchorage between theoretical differences of Stephen Ball and Ernesto Laclau. The empirical discussion focuses on documents that deal with the work of the Center for Training and Improvement of Teachers of the State of Mato Grosso (CEFAPRO). With the analysis, we revolve the discursive articulation of demands for teacher training in order to demonstrate how changes in continuing education are justified by the invention of the absence of the "good" quality of education in schools. We emphasize that the interpretation of lack of knowledge to all triggers the production of meanings of regulation and control, instituting performativity as a logic of teacher training.

Keywords: CEFAPRO, teacher training policy, performativity.

¹ Universidade Federal de Mato Grosso. Avenida dos Estudantes, 5055, Cidade Universitária, 78735-901, Rondonópolis, MT, Brasil.

Introdução

Neste artigo nos apoiamos no enfoque pós-estrutural de Stephen Ball e de Ernesto Laclau para a discussão de aspectos da política de formação de professores do estado do Mato Grosso, na gestão de Pedro Taques (Partido da Social Democracia Brasileira/PSDB) (2015-2017), atual governador do estado. Trabalhamos com a ideia de que um cenário mais amplo de acentuação do conservadorismo e do neoliberalismo em diferentes âmbitos da vida social está há muito a produzir “encomendas para a escola” (Macedo, 2017). Assim, temos ao fundo um momento de intensificação de conflitos, como nos ataques terroristas na Europa e outros tantos acontecimentos cuja violência (contra mulheres, meninas e homossexuais) têm nos apavorado. No cenário brasileiro enfrentamos a expansiva derrubada de direitos de trabalhadores e a manutenção de privilégios de toda ordem às bancadas ruralista e empresarial no congresso nacional, a consolidar o golpe jurídico-parlamentar que destituiu Dilma Rousseff (Partido do Trabalhadores/PT) de seu segundo mandato à presidência (2015-2016).

Na educação, o recrudescimento neoliberal e conservador vêm sendo examinado por diferentes estudiosos há algum tempo, no sentido de explicitar a progressiva transformação da agenda educacional em vários países, a partir de interesses e lógicas gerencialistas. Numa chave marxiana, Apple (2002) considera estar em curso uma modernização conservadora, com a conciliação ideológica e técnica de *accountability*, avaliação e gerenciamento.

Numa chave pós-estrutural, nos interessa neste cenário a reconfiguração da política de formação de professores no estado de Mato Grosso desde 2015, quando uma articulação entre demandas locais projeta sentidos específicos para o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO). Não pensamos o neoliberalismo e o conservadorismo como as mãos invisíveis a orquestrarem a homogeneização das políticas. Defendemos, por isso, que se estamos diante de investidas políticas que privilegiam decisões centralizadas, descaracterização da finalidade pública da escola, burocratização do trabalho docente e dos processos educativos, elas emergem em circunstâncias específicas nas quais o que é postulado como necessidade é radicalmente subvertido pela contingência, por um contexto radical cujo apagamento ou coordenação total (uma determinação) é algo impossível.

Para esta discussão, apresentamos inicialmente aspectos históricos da política educacional em Mato Grosso, envolvendo a criação do CEFAPRO. Na segunda parte

do artigo pontuamos sinalizamos nossa ancoragem entre diferenças teóricas de Stephen Ball e Ernesto Laclau. Na terceira parte focamos documentos assinados pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC - MT) – resoluções, decretos e portarias – que tratam da atuação do CEFAPRO –, explicitando sentidos de performatividade na política. Numa seção conclusiva, revolvemos a articulação de demandas para a formação do professor, tentando demonstrar o modo como tal cadeia discursiva se processa como a invenção da ausência da “boa” qualidade da educação nas escolas. Nesta via pontuamos como a interpretação de que falta conhecimento a todos dispara a produção de sentidos de regulação e controle, instituindo a performatividade como uma lógica da formação de professores.

Ancorando teoricamente a discussão da política

Temos em tela que Stephen Ball e Ernesto Laclau se dedicam a objetos de investigação distintos e que o pós-estruturalismo a nomear seus trabalhos não os homogeneiza, tampouco permite transitar com tranquilidade entre operadores que lhes são caros, como política, discurso, texto e tradução. Recorremos a ambos tendo em vista explorarmos movimentos distintos, mas não excludentes, da política.

Ball se interessa pelas políticas educacionais como resultantes de complexos processos envolvendo múltiplas arenas, atores e contextos, nos quais sentidos são intercambiáveis (Ball, 1994). Em discussões mais recentes a noção de redes têm lhe permitido analisar novos agenciamentos envolvendo participantes novos e velhos nas políticas, “em um novo tipo de espaço de políticas em algum lugar entre agências multilaterais, governos nacionais e negócios internacionais, dentro e além dos locais tradicionais e de circulação e formulação de políticas” (Ball, 2014, p. 220). Uma gramática que conjuga ideias, conceitos, estratégias e práticas, produtos e serviços, sustenta um fim mercantilista para a educação, voltado à produção de bens e pacotes pedagógicos e de gestão para os problemas educacionais. Trata-se da reconfiguração do papel do Estado através “de um conjunto de práticas, relações e formas de organização que são discursivamente constituídas como econômicas” (Ball, 2014, p. 26).

O interesse de Laclau, por sua vez, recai na questão da política mais ampla, passando ao largo das questões educacionais. É a sua intensa atividade teórica em torno da constituição discursiva da hegemonia que tem nos aproximado de suas discussões, aspecto não explorado por Ball. Sobretudo por meio da tradução de seu pensa-

mento para o campo do currículo no Brasil², entendemos a política como a tentativa de ordenar o social afetado constitutivamente pela precariedade e ambiguidade atinente à linguagem (Laclau, 2000). A ideia de que o social é feito de linguagem assinala a inscrição de seu pensamento político na desconstrução derridiana, ao chamar a atenção para como não há nada no social (nada que possa adentrar a esfera do social) que não passe pela linguagem. De modo que quando nos referimos a lutas políticas, a racionalidades e lógicas, a reivindicação de direitos, a concepções, a instituições e ou a prédios, leis ou políticas, estamos lidando com a materialidade que reveste tais objetos (físicos ou não) pelo discurso.

Nossa percepção antirealista do social consiste em postular que não há realidade social fora da significação ou mais além do sentido. Temos em tela que discurso diz respeito à condição ontológica de emersão de toda configuração social e política (Mendonça, 2015), emersão do ser precário e contingente de todo objeto. Nada “é o que é simplesmente por existir” (p. 75), pois a dimensão física de um objeto compartilha, como materialidade (efeito sobre o social, sobre nós), sua dimensão de sentido. Nossa compreensão, apoiadas em Laclau (2000), é a de que o campo do social são formas sedimentadas que constituem o que se pode chamar de social.

Com tais premissas, pleiteamos que os objetos no social se constituem precária e contingentemente por disputas discursivas por sua significação mesma, de modo que a hegemonia, como um tipo de relação política, não é um lugar na topografia social. Para Laclau (2011), a hegemonia compreende uma formação discursiva que impõe-se como o sentido que regra uma totalidade.

No registro pós-fundacional de Laclau, a hegemonia representa o momento em que um sentido particular é alçado à condição de universal em dada formação discursiva, representando a plenitude requerida, porque ausente, do social. Uma vez que a plenitude do social (dos objetos como configurações ontológicas precárias e contingentes) é impossível, é o antagonismo que autoriza a emergência de qualquer objeto/social. Isto porque, em se tratando de uma formação discursiva, de significação, a estrutura hegemônica não insurge como tal de um corte determinado desde seu interior. Isso implicaria bloqueio ou quebra na significação. É a produção discursiva de um exterior em dada formação discursiva, através da expulsão de um elemento (uma diferença) de seu interior, de um elemento interpretado como o que causa a incompletude do social, que faz possível qualquer he-

gemonia. Como pleiteia Laclau (2000), o antagonismo é tanto inerradicável do social, como é, simultaneamente, a condição de (im)possibilidade de todo discurso, de toda formação hegemônica.

A recorrência a ambos os autores neste artigo é, pois, um modo de apoiarmos nossa leitura da inscrição neoliberal e conservadora da política de formação de professores do estado de Mato Grosso, com a produção de uma agenda deflagrada contingencialmente para a educação. Simultaneamente, é uma maneira de explicitarmos porque essa agenda não resulta de um melhor ou mais avançado caminho para a educação, mas de decisões tomadas por grupos constituídos numa aliança política local.

O Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO): sentidos da formação docente em Mato Grosso

Nossa incursão histórica aqui sinaliza para a emergência do Centro de Formação e Atualização do Professor (CEFAPRO) no seio de um movimento mais amplo no Brasil em torno da problemática da formação de professores. Circunscrita às preocupações que dizem respeito às políticas educacionais está, certamente, a formação de professor. Essa preocupação não é recente, ela integra debates que foram se ampliando no Brasil desde o final da década de 1970, assumindo maior dinamismo nas décadas de 1980 e 1990, em especial, a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 de 1996. Nesse cenário, que de certo modo se colocou promissor, um dos aspectos centrais nas lutas históricas dos movimentos de educadores refere-se ao *locus* da formação dos professores, questão não dissociada da conceptualização da formação nas políticas desencadeadas pelo país, ou da maneira como a formação foi e vem sendo pensada e realizada.

A partir da década de 1980, o descontentamento em relação à desvalorização da profissão magistério, sobretudo do ponto de vista da formação de professor, levou a um movimento em âmbito federal, envolvendo pesquisas, iniciativas do Ministério de Educação (MEC) e de Secretarias Estaduais. Em 1982 o MEC propôs o projeto dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o propósito de redimensionar as escolas normais, dotá-las de condições adequadas à formação de profissionais com competência técnica e política. Defendia-se a ampliação das funções dessas

² Por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Fernandes Macedo, professoras do Programa de Pós-Graduação em educação (PROPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), desde os anos 2000.

escolas, de modo a torná-las um centro de formação inicial e continuada para professores do então ensino de 1º grau. Por intermédio do projeto “Consolidação e Expansão dos CEFAM”, essa política alcançou nove estados em 1983.

Em 1986 o estado de Mato Grosso aderiu a essa política. Em alguns municípios (Cáceres, Cuiabá, Barra do Bugres, Rondonópolis e Várzea Grande) o projeto tomou rumos diferentes, sendo que alguns CEFAM retornaram às origens das escolas de Habilitação de Magistério. Para Rocha (2010, p. 50) “as escolas foram adaptando o que podiam da política de formação e as ações que dependiam de verbas foram sendo afastadas”. Noutros municípios tentou-se, considera Gobatto (2016), promover inovações no campo da formação continuada.

Com a extinção do projeto CEFAM, professores da Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus em Rondonópolis (no Sul do estado) levaram adiante as ações de formação continuada antes previstas. Vinculados ao Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública de Mato Grosso (SINTEP), estes professores foram apoiados, observa Rocha (2010), por professores do Câmpus Universitário de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e da Secretaria Municipal de Educação. Da atuação desse grupo foi criado o Centro Permanente de Formação de Professores (CEFOP), denominação atribuída pelos coordenadores à essa proposta de formação contínua, que vigorou em Rondonópolis - MT entre 1996 e 1997, sem relação institucional com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC).

Beraldo e Gobatto (2014) ressaltam que o grupo de professores da Escola Sagrado passou a realizar sessões de estudo com a participação de professores das escolas das redes estadual e municipal. Destacam também manifestações positivas dos professores do CEFOP, por perceberem a necessidade de estarem mais intelectualmente fortalecidos. Explicam que na ocasião o SINTEP promoveu cursos para professores, formalizou espaços de discussão de questões sindicais e políticas mais amplas, como as relacionadas às áreas de atuação dos professores, que, nestes momentos, atuaram como formadores professores da Escola Sagrado, sindicalistas e professores da UFMT, sendo que, dentre estes últimos, alguns que já tinham trabalhado na escola.

Os sentidos desse Centro, até aqui, podem ser analisados em duas perspectivas, associadas à luta pela melhoria da qualidade da escola pública: a formação

política e a formação pedagógica. A formação política relaciona-se diretamente ao fato de que o SINTEP mergulhou no projeto tendo nele o espaço de discussão da política sindical e da ação. Por parte da categoria, constituíam-se bandeiras de luta a defesa de direitos e condições de trabalho, entendendo a profissionalização como princípio previsto pela Constituição Federal de 1988. A formação pedagógica, por sua vez, era vinculada diretamente ao exercício do magistério, tendo em vista os desafios educacionais com a crescente expansão da oferta de vagas. Assim, o grupo de professores atuava no delineamento de dificuldades e problemáticas da escola, ao mesmo tempo na organização de pautas de formação e discussão, envolvendo o apoio na universidade.

Apesar da curta existência, o CEFOP foi visto pelos professores como condição *sine qua non* à docência. Segundo Beraldo e Gobatto (2014, p. 43) “Os idealizadores dessa história destacaram que o mais importante nesse momento era a busca dos professores pela sua própria formação”. As autoras avaliam que CEFOP foi responsável pelo entendimento da necessidade de constituição de uma agência de formação dos professores da rede estadual de ensino. Elas explicitam como o CEFOP, criado na Escola Sagrado, deu origem ao CEFAPRO, como agência circunscrita às definições da SEDUC, via Decreto Estadual nº 2.007 de 1997 (Mato Grosso, 1997).

Trata-se, a nosso ver, de uma necessidade concebida com a assunção do grupo político ligado a Dante de Oliveira (PSDB) ao governo do estado (1995-1998; 1999-2001). O vice-governador era de Rondonópolis, Rogério Salles (Partido do Movimento Democrático Brasileiro/PMDB), colocando em ascensão grupos políticos deste município (do PSDB, do Partido Democrático Trabalhista/PDT, Partido Socialista Brasileiro/PSB, dentre outros). Na administração da SEDUC durante os dois mandatos de Dante, políticos e professores de Rondonópolis ligados à UFMT atuaram no primeiro escalão e também em consultorias para diferentes projetos³. Programas federais financiados pelo Banco Mundial caracterizaram a política de qualidade total que orquestrou a gestão da SEDUC e das escolas, ao mesmo tempo em que era introduzida a organização em ciclos na rede.

No primeiro mandato foram instalados CEFAPRO em Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Diante de um elevado número de professores leigos, mais cinco centros foram criados em Sinop, Cáceres, Juara, Matupá e São Félix do Araguaia. Nesta direção, a Portaria 048/1999-SEDUC/GS/MT (Mato Grosso, 1999)

³ Para a elaboração dos textos normativos da política Ciclo Básico de Alfabetização em 1997 e 1998 e da política de Ciclos de Formação Humana, em 2000, são alguns exemplos.

estabeleceu que os centros, em regime de colaboração (Estado, União e municípios), assumissem o papel de desenvolvimento de programas e projetos de Formação Inicial e Continuada, como plenificação, qualificação e requalificação dos Profissionais da Educação (Gobatto, 2016). Em 1999 foram criados quatro centros: em Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa.

Na gestão de Blairo Maggi (Partido Popular Socialista/PPS) (2003-2006), tendo como vice Rogério Salles (então PSDB), a atuação do CEFAPRO é orientada para o desenvolvimento do Projeto Sala do Professor (Mato Grosso, 2003), que pressupõe a formação continuada realizada pela escola e também pelo centro. No segundo mandato de Blairo (2007-2010) a aliança política estadual se estabelece com o PMDB, tendo como vice Silval Barbosa e outros partidos centro-esquerdistas integraram essa aliança.

A mudança de denominação do Projeto Sala do Professor para Sala Educador (Mato Grosso, 2011) é feita em 2012, com Silval Barbosa (PMDB) (2011-2014) no governo, período em que a SEDUC foi administrada pelo PT. A renomeação do espaço da formação continuada como próprio da escola conviveu com a instituição de processos burocratizados de gestão das aulas e dos planejamentos, de controle do trabalho docente, como o registro no SIGEDUCA (Sistema Integrado de Gestão Educacional) dos componentes curriculares trabalhados, pistas de que a formação já se via assombrada por uma exterioridade a controlar as prioridades das escolas.

Em 2015, Pedro Taques (então PDT) assume o governo tendo como vice José Carlos Fávoro (Partido Progressista/PP) na chapa, em aliança com o PSDB, Democratas (DEM), PTB e outros. Em 2015, Taques se filia ao PSDB. São postos à frente da SEDUC técnicos de áreas alheias à educação, como o Secretário Permínio Pinto⁴ (PSDB), mas também, ao menos até o fim de 2016, professores da UFMT de Cuiabá. No início de 2017 o primeiro escalão da SEDUC foi recupado também por advogados e engenheiros e o ex-secretário estadual de Planejamento, Marco Marrafon (sem filiação partidária), substitui Permínio Pinto.

Nesta gestão, estão sendo mantidos quinze CEFAPRO, como polos regionais de atendimento a 141 municípios. Todos contam com diretores e professores formadores, oriundos das escolas da rede, alguns com mestrado e doutorado, ou formação mínima de especialista. A seleção do quadro é feita pela SEDUC, assim como a formação permanente para a atuação como formadores

nas escolas. É para este cenário que nos voltamos a seguir para a discussão dos sentidos atribuídos à formação de professores na reconfiguração do CEFAPRO.

O CEFAPRO no contexto atual: que sentidos para a formação de professores?

Na gestão Pedro Taques, uma série de documentos redefinem encaminhamentos e afirmam políticas anteriores, como as Orientações Curriculares - OC (Mato Grosso, 2010)⁵. O ápice das mudanças a dar corpo ao slogan da gestão – “Mato Grosso: estado de transformação” – foi a publicação, em 2 de maio de 2016, da Resolução N.º 003/2016 (Mato Grosso, 2016a). A resolução credenciava a MT PAR, uma sociedade de economia mista criada pelo governo estadual para promover a geração de investimentos por meio de Parcerias Público-Privadas (PPP). A nova política educacional decidiu

Art. 1º Autorizar a empresa RSI ENGENHARIA LTDA - EPP, inscrita no CNPJ sob nº 18.578.135/0001-02 a realizar os estudos técnicos e a modelagem do projeto de PPP Gestão Escolar para: a) Construção, reforma, ampliação, manutenção, gestão e operação de 76 (setenta e seis) Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, incluindo mobiliário, equipamentos e prestação de serviços de apoio não pedagógicos, compreendendo o fornecimento de alimentação somente nas 31 (trinta e uma) Unidades Escolares que terão como objeto a construção e disponibilização de transporte escolar somente para as 02 (duas) unidades de escolas especializadas, para transporte de pessoas com deficiência; b) Construção, reforma, gestão administrativa e apoio não pedagógico de 15 (quinze) Centros de Formação e Aperfeiçoamento Profissional - CEFAPRO incluindo mobiliário, equipamentos e prestação de serviços de apoio não pedagógicos (Mato Grosso, 2016a).

Embora houvesse reconhecimento (até em âmbito nacional) da importância do CEFAPRO como locus de formação continuada de professores no país, era crescente a intervenção da SEDUC na determinação dos estudos na escola, com indicação de temas e leituras. A intervenção privada na gestão administrativa e como apoio aos centros representou à categoria, no entanto, a ameaça de descaracterização de sua função e da função pública da escola. Diferentemente do Paraná e de Goiás, o projeto PPP não foi implementado por conta dos embates com o SINTEP e de duras críticas dos educadores,

⁴ Preso desde 20 de maio de 2016, pela a operação Rêmoda, que investiga uma suposta organização criminosa formada por servidores públicos estaduais e empresários do ramo de construção civil. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2016/07/ex-secretario-de-educacao-e-presos-pelo-gaeco-durante-operacao-em-mt.html>.

⁵ Como o Orientativo Pedagógico (Mato Grosso, 2016d), apresentado às escolas em janeiro de 2016.

com uma série de questionamentos quanto ao processo licitatório à época⁶.

Outras políticas, como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE, foram formuladas por consultorias sob altos investimentos financeiros e com uma expansiva exclusão dos professores de sua formulação. De acordo com o texto dessa política, trata-se de uma ação estratégica do estado via SEDUC, “em parceria com o CAEd/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG” (Mato Grosso, 2016b, p. 2), para a concretização de um sistema de avaliação externa, por amostragem e em larga escala, baseado na matriz de referência das OC (Mato Grosso, 2010)⁷ e em diários de classe⁸. Há um conjunto de textos, slides e materiais utilizados em formações dos profissionais do CEFAPRO, que circulam na orientação de uma política de avaliação de resultados de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio. A consultoria foi interrompida com o início das investigações na SEDUC, enquanto a proposta de um sistema de avaliação externa ganhou formato mais caseiro.

A Portaria Nº 161/GS/SEDUC/2016 (Mato Grosso, 2016c), de 14 de abril de 2016, por sua vez, redefiniu o papel do CEFAPRO diante do Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP), ante ao propósito de

Art. 1º. Instituir o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE), como projetos experimentais da Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, e o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), conforme previsto nesta Portaria e no Anexo único (Mato Grosso, 2016c).

Um conjunto de medidas são articuladas na perspectiva da gestão de resultados, chamando-nos atenção nesta Portaria seu caráter extenso e descritivo, um indicativo de maior controle sobre o trabalho docente e as escolas. Assim, se o PEIP é novo formato da Sala do Educador a partir de 2016, sua função passou a ser a de englobar tudo o que diz respeito ao exame dos índices das avaliações externas. O Programa de Gestão para Resultados em Educação se torna o centro dos processos formativos e pedagógicos, ao passo que “2º

- Os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar”, na lógica instrumental instituída, “as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente” (Mato Grosso, 2016c).

Na significação da formação continuada, o desenvolvimento profissional é concebido por meio da ênfase na aprendizagem discente, o que “[...] pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional docente e aprendizagem discente, centrando-se no contexto profissional” (Mato Grosso, 2016c). É reiterado que “os profissionais da Escola façam estudo criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que dão indicativos sobre a proficiência dos estudantes [...]”, uma vez que o PEIP deve utilizá-los “[...] para rever o planejamento das ações pedagógicas na escola com o fim de assegurar o direito à educação”, conforme previsto na LDB e nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Nesta direção, o texto político orienta a atuação do Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola. Três blocos de estudos são apresentados, com indicação de obras da literatura educacional: Projeto de Intervenção (leituras sobre a pedagogia de projetos e a intervenção didático-pedagógica); Pesquisa-Ação e Avaliação Educacional. Também há um modelo de Quadro de Registro Reflexivo, a ser preenchido pelos professores individualmente na escola durante o processo de estudo dos textos, além do Quadro Estrutura do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica – PEIP. Essas indicações de acentuado cunho técnico às escolas não deixam imune o CEFAPRO, pois:

VI – [...] os Cefapro devem, durante as visitas técnicas de acompanhamento e monitoramento da formação e desenvolvimento profissional, orientar os Coordenadores Pedagógicos para analisar os Planos Anuais de Ensino e os Planos de Aulas, bem como verificar o planejamento de Intervenção Pedagógica (Mato Grosso, 2016e).

Considerando a formação como meio e desenvolvimento com vistas “à promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como da própria profissionalidade”, ao CEFAPRO compete ser/fazer:

⁶ Há funcionários da SEDUC-MT presos (alguns já condenados judicialmente), além de Perminio Pinto, e três empresas em MT estão sob investigação, acusadas de desvios e favorecimentos na SEDUC-MT.

⁷ Após a divulgação da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular, em 2016, pelo Ministério da Educação, a SEDUC-MT passou a orientar o planejamento das aulas com base nos descritores da BNCC.

⁸ Como esclarece o informe da SEDUC – MT publicado em 30/03/2016. Disponível em: <http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Avalia%C3%A7%C3%A3o-e-Garantia-do-Direito-%C3%A0-Educa%C3%A7%C3%A3oAprendizagem.aspx>. Acesso em: 20/01/2017.

Responsável regional da implementação da política de formação e desenvolvimento profissional; Orientar e colaborar com a elaboração, execução e avaliação do PEIP e PROFTAAE; Orientar e colaborar com a análise dos resultados das avaliações externas (ADEPE-MT, IDEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ANA, entre outras) e internas para a elaboração do diagnóstico que subsidiará o PEIP e PROFTAAE; Analisar e emitir parecer para início do PEIP e PROFTAAE; Esclarecer acerca dos procedimentos metodológicos do PEIP; Subsidiar as necessidades teórico-metodológicas dos grupos de estudos e intervenção pedagógica na Escola; Orientar a prática das avaliações diagnóstica, formativa e somativa no PEIP; Organizar as estratégias de monitoramento das ações do PEIP; Encaminhar à Superintendência de Formação dos Profissionais a Educação Básica suas necessidades formativas, o PPDC e o Plano de Ação Anual; Elaborar relatório dos monitoramentos; Chancelar os certificados do PEIP (Mato Grosso, 2016c).

A centralidade da aprendizagem conectada à avaliação, sob a ideia de se garantir direitos de aprendizagem, delinea o traçado instrumental da ‘política da aprendizagem’. Este é um caso em que a relação entre governos e os cidadãos muda de política para econômica, fazendo surgir uma cultura de prestação de contas, com “sistemas rigorosos de inspeção e controle e protocolos educacionais cada vez mais prescritivos” (Biesta, 2013, p. 36). É nesta medida que são exaltadas as necessidades dos alunos como necessidades de desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que há um esquecimento ou menosprezo dos fins sociais e mais amplos da educação (Ball, 2004). A gramática a articular gestão de resultados, índices, padrões de desempenho, diagnósticos e intervenção, participa, segundo Ball (2004), de uma objetivação que torna possível pensar nos serviços sociais como formas de produção análogas ao mundo dos negócios. Isso deprime em representações frias o que é humano/social (complexo), uma violência na pressuposição de que “o conhecimento do estudante se torna idêntico ao resultado do teste que o representa” (Ball, 2004, p. 1117).

Entendemos que a reconfiguração do CEFAPRO reedita a formação de professores como performatividade, via regulamentações que se utilizam de comparações e modelos como meios de controle e mudança. Tal como pensado por Lyotard, há uma exteriorização do conhecimento que o transforma em indicadores e em informações tomadas como mecanismos para classificar e comparar os professores em termos de resultados (Ball, 2004). Na política, nessa via, é mais porosa a fronteira público-privado, pois o público é considerado ruim e se crê em soluções políticas compradas. Assim é possível propor algo como as PPP e, de arrasto, significar a formação e o CEFAPRO como instâncias de gestão e controle.

A formação na lógica da performatividade mercantiliza o trabalho educativo, rebaixando-o ao saber fazer e ao *accountability*, com “objetivações [que] tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis” (Ball, 2004, p. 1117). Em busca da (boa) qualidade baseada na eficácia, a noção de direito (de aprendizagem) é reduzida à linguagem dos desempenhos, um gesto truculento que interpela os professores nas escolas e formadores do CEFAPRO a se responsabilizarem por índices e não por pessoas em formação, o que seria abissalmente mais complexo, além de impossível de se padronizar-controlar. Fazendo parecer direcionar a política para a construção de um mundo melhor, esta lógica política faz equivaler equidade, igualdade social, justiça, formação humana a algo (impossível) como a distribuição do conhecimento.

A invenção da (boa/má) qualidade da educação ou tornando necessário controlar o conhecimento

Em caráter conclusivo, temos em tela que uma articulação discursiva de demandas para a formação do professor se projeta como a invenção da ausência da (boa) qualidade da educação nas escolas.

A significação instrumental da educação vem sendo edificada com maior força desde os anos de 1990. Nos anos 2000 foi erigida sobre as aspirações do Relatório Delors (UNESCO, 1997), numa interpretação de que as disparidades sociais e econômicas entre os países “explicam-se, em parte, pela disfunção dos mercados [...] estão também estreitamente ligadas ao tipo de desenvolvimento atual que atribui um valor preponderante à massa cinzenta e à inovação” (p. 70). Com os quatro pilares básicos da educação (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser), a UNESCO arroja a ideia de uma “educação a prova da crise das relações sociais” (p. 52), pois “o século XXI exigirá de todos nós grande capacidade de autonomia e de discernimento, juntamente com o reforço da responsabilidade pessoal, na realização de um destino coletivo” (UNESCO, 1997, p. 20).

Colocada em primeiro plano também pelas conferências mundiais de educação dos anos de 1990, a aprendizagem se torna o centro das preocupações das políticas brasileiras. No governo federal, a articulação peessedebista no MEC conduziu uma agenda educacional focada na crença instrumental da adequabilidade ou mudança da prática para alcançar qualidade da educação. A produção estatística no bojo da lógica da qualidade total reforçou a leitura de uma escola que não ensina, atrasada, que produz a não aprendizagem, através de modelos idealizados da prática.

Em Mato Grosso essa agenda foi revolvida por reivindicações assentadas em perspectivas críticas de educação, como a de construção de uma escola para a formação humana, advindas tanto do SINTEP e de muitas escolas quanto da UFMT. Deste último grupo, aliás, participavam defensores da perspectiva libertadora de Freire, da perspectiva Histórico-Crítica e da Crítico-Social dos Conteúdos e sociointeracionistas, na defesa de uma qualidade sociocultural para a educação, além de estudiosos construtivistas. Se todas essas bandeiras educacionais não defendem o mesmo para a educação (podemos dizer inclusive que são auto excludentes), sua entrada na articulação da política estadual como demanda à educação tem a ver com o que elas combatem em comum: a falta de conhecimento. Podemos afirmar que tais bandeiras compuseram a luta política em Mato Grosso simplesmente porque elas se constituíram em representações locais de dado pensamento. Não há nada nelas de mais racional, mais elevado ou mais científico que as credencie automaticamente a estar em qualquer política, senão o fato de se comporem localmente como bandeiras na educação.

A articulação em curso nos dias atuais mantém a centralidade no conhecimento com o a defesa de garantia de direito à aprendizagem que reconfigura o CEFAPRO na formação de professores. A falta de conhecimento permanece sendo o corte no social a autorizar a política como determinação do que os professores devem ensinar e os alunos aprender. A articulação política em Taques, por sua vez, tem excluído bandeiras críticas, reinscrevendo o instrumentalismo da aprendizagem com os pilares da educação da UNESCO (Mato Grosso, 2016d). A configuração do quadro da SEDUC com as consultorias de empresas de engenharia e de empresas ligadas à grupos com assento em universidades, exclui grupos políticos locais, sindicato e universidade pública, exclui sentidos progressistas da significação da política atual.

Assim defendemos que as escolhas feitas na política a instituírem a performatividade na atuação docente e formação são tornadas possíveis por lógicas já dispostas no social (Laclau, 2000): a ideia de falta conhecimento a todos, por exemplo. A política não é o caminho mais avançado, é uma escolha possibilitada pela exclusão de grupos populares, de intelectuais da esfera pública e professores de sua discussão.

Para que a formação de professores como administração de resultados ganhe relevo, expulsa-se da articulação política o caráter público da educação. Num realismo exacerbado, representações distintas do que seja educar (alcançar descritores, formar competências e habilidades, ensinar/aprender conteúdos), apresentam-se prenes de conservadorismo e neoliberalismo, configuram a política

como urgente e necessária. Isso é possível porque, a política é apresentada como racionalidade capaz de ordenar a educação significada como caótica pela lógica mesma que mobiliza a política. Uma política violenta e que se move para o fracasso: por bloquear sentidos outros de educação, por tomar como solução aquilo mesmo o que causa muitos dos problemas educacionais.

Se apostar no instrumentalismo é a única saída para a educação, preferimos militar na defesa de que não há educação – no sentido de qualquer trato com a formação humana –, que sobreviva a qualquer instrumentalismo. Não se trata, assim, de propor uma saída, mas de nem se ter a educação, em sua especificidade, em consideração.

Referências

- APPLE, M.W. 2002. Podem as pedagogias críticas sustar as políticas de direita? *Cadernos de Pesquisa*, julho, (116):107-142.
- BALL, S.J. 2014. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, UEGP, 270 p.
- BALL, S.J. 2004. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89):1105-1126. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- BALL, S.J. 1994. *Education reform: A critical and post-structural approach*. Buckingham, Open University, 164 p.
- BERALDO, T.M.L.; GOBATTO, M.R. 2014. A construção do Centro de Formação Atualização dos Profissionais da educação básica de Mato Grosso como política de Estado. *Educação em Perspectiva*, 5(1):30-47.
- BIESTA, G. 2013. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. São Paulo, Autêntica, 208 p.
- GOBATTO, M.R. 2016. Ciências da natureza no Centro de Formação e Atualização de Formação dos Profissionais da Educação Básica. In: A.R. de SOUZA, *Políticas educacionais: conceitos e debates*. Curitiba, Appris, p. 57-75.
- LACLAU, E. 2000. *Nuevas reflexiones sobre la revolucion de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 272 p.
- LACLAU, E. 2011. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 222 p.
- MACEDO, E. 2017. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. *Educação & Sociedade*, Campinas, abr.-jun., 38(139):507-524.
- MATO GROSSO. 1997. Secretaria de Estado de Educação. Decreto Nº 2.007. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 1999. Secretaria de Estado de Educação. Portaria Nº 048. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 2003. Secretaria de Estado de Educação. Programa de formação continuada Sala de professor. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 2010. Secretaria de Estado de Educação. Orientações curriculares - concepções para a educação básica. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 2011. Secretaria de Estado de Educação. Parecer orientativo do Projeto Sala de Educador para o ano de 2012: Formação em rede entrelaçando saberes. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 2016a. Diário Oficial. Resolução CGPPP N.º 003. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 2016b. Secretaria de Estado de Educação. Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADE-PE-MT. Cuiabá.

- MATO GROSSO. 2016c. Secretaria de Estado de Educação. Portaria N° 161/2016/GS. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 2016d. Secretaria de Estado de Educação. Orientativo Pedagógico. Cuiabá.
- MATO GROSSO. 2016e. Secretaria de Estado de Educação. Portaria N° 322/2016/GS. Cuiabá.
- MENDONÇA, D. de. 2015. Pensando (com Laclau) os limites da democracia. In: A.C. LOPES; D. de MENDONÇA, (org.), *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo, Annablume, 162 p.
- ROCHA, S.A. da. 2010. *Formação de professores em Mato Grosso: trajetórias de três décadas (1977-2007)*. Cuiabá, EDUFMAT, 170 p.
- UNESCO. 1997. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Relatório Jacques Delors, 1996). São Paulo, Cortez. 281 p.

Submetido: 08/09/2017

Aceito: 25/11/2017