UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE

MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO

OS CENTROS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANALISANDO FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

Brasília – DF
2024

MAIRA VIEIRA AMORIM FRANCO

OS CENTROS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANALISANDO FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação, na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Profª. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Brasília – DF
2024

Vieira Amorim Franco, Maira
VF825v Vieira Amorim Franco / Maira Vieira Amorim Franco; orientador Shirleide Pereira da Silva Cruz. Brasília, 2024.
285 p.

Tese(Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, 2024.

1. Formação continuada de professores da educação básica. 2. Centros estaduais de formação continuada;. 3. Fundamentos conceituais e metodológicos. 4. Política de formação de professores. 5. Reforma neoliberal da educação. I. Pereira da Silva Cruz, Shirleide, orient. II. Título.

OS CENTROS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANALISANDO FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília - UnB, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em Brasília, 18 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Edileuza Fernandes da Silva – Presidenta PPGE/FE/UnB

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado P. C. da Silva – Membro Interno PPGE/FE/UnB

Profa. Dra. Edlamar Oliveira dos Santos – Membro Externo ProfEPT/IFPE

Profa. Dra. Magali Aparecida Silvestre – Membro Externo PPGE/UNIFESP

Profa. Dra. Ana Sheila Fernandes da Costa – Membro Interno Suplente FE/UnB

AGRADECIMENTOS

Concluir esta etapa da minha formação acadêmica é um momento de profunda gratidão. Realizar esta pesquisa foi uma oportunidade transformadora, e tê- la concluído ao lado de pessoas tão especiais torna esta conquista ainda mais significativa. Afinal, ninguém trilha um caminho deste porte sozinho/a – na verdade, nenhum caminho se percorre sozinho/a. Por isso, alguns agradecimentos merecidos são indispensáveis nesta jornada do Doutorado.

A Deus, minha eterna gratidão. Foi Ele quem me sustentou em todos os momentos, nos dias produtivos e também naqueles menos inspirados. A fé que me moveu durante essa caminhada foi um pilar constante, renovando minhas forças e iluminando o meu propósito.

À minha família, meu porto seguro e refúgio de acolhimento. Desde, 2016, quando do início do Mestrado até agora, concluindo o Doutorado, vocês sempre estiveram ao meu lado, me incentivando e apoiando de forma incondicional.

Aos professores que tive ao longo destes quatro anos, meu muito obrigada pela generosidade em compartilhar conhecimentos e pelo compromisso com minha formação acadêmica. Suas contribuições foram fundamentais para o amadurecimento da pesquisadora que hoje me torno.

À Secretaria de Estado de Educação do DF, meu agradecimento por atender ao pedido de afastamento remunerado, permitindo que eu me dedicasse integralmente à pesquisa.

Às Secretarias Estaduais de Educação que autorizaram a realização desta pesquisa, meu reconhecimento e gratidão pela abertura e apoio.

Aos Centros de Formação Continuada de Professores, que gentilmente me receberam e compartilharam suas experiências, deixo meu mais sincero agradecimento. A receptividade e a colaboração de vocês foram indispensáveis para o desenvolvimento desta investigação.

A Fundação de Apoio à Pesquisa do DF e ao Programa de Pós-graduação em Educação da UnB, pelos auxílios financeiros para participação em eventos e publicação de artigos, que contribuíram com minha formação.

Ao GEPFAPe, grupo de pesquisa que me acolheu e me incentivou a crescer enquanto pesquisadora, minha gratidão e admiração. Fazer parte de um grupo que pesquisa sobre educação com seriedade, dedicação e desejo de transformação é uma

honra que levarei comigo para sempre.

Aos amigos do Mestrado e aos novos companheiros de Doutorado, obrigada por transformarem esta caminhada em uma rede de apoio tão valiosa. A parceria, o companheirismo e os momentos compartilhados tornaram a vida acadêmica mais leve e muito mais alegre.

À minha orientadora, obrigada pela confiança em me orientar neste tema tão importante e caro para mim.

Aos membros da Banca de Defesa, agradeço por aceitarem o convite para serem parceiros na avaliação deste trabalho. O olhar atento e as contribuições serão sem dúvida, o momento que irá enriquecer a conclusão deste estudo.

A todos vocês, minha eterna gratidão. Este trabalho é também fruto do apoio, da generosidade e da confiança de cada um que caminhou ao meu lado.

Despeço-me de vocês com um até logo! Quando decidimos trilhar o caminho da pesquisa, percebemos que ele é infinito, sempre nos convidando a novos desafios, descobertas e reflexões. Espero encontrar todos/as em breve, seja em novos projetos, eventos ou encontros, pois, assim como a pesquisa nunca termina, o aprendizado e as conexões que construímos são laços que permanecem para sempre.

Portanto... Até breve!

Dedico este trabalho ao meu marido, Rodrigo Franco, pelo apoio incondicional, pela força nos momentos mais difíceis e por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. Sua paciência, seu incentivo e seu amor foram pilares fundamentais nesta jornada. Sem você, este trabalho não teria sido possível. Obrigada por ser meu companheiro de vida e de sonhos.

A Formação Continuada, quando crítica e emancipadora, é um processo de valorização docente que integra o pensamento intencional e a ação concreta, permitindo ao professor/a ressignificar a sua prática e atuar conscientemente na transformação da realidade e construção de uma educação libertadora (Franco, 2024).

RESUMO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, Linha de Pesquisa Profissão Docente Currículo e Avaliação, e tem como objetivo analisar as concepções de formação dos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil. O estudo, orientado pelo método do Materialismo Histórico-Dialético, empregou a técnica da análise documental e, a visita técnica e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta e geração de dados. O *lócus* da pesquisa foram os Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, de quatro regiões do Brasil e os participantes, os gestores e professores formadores que atuam nestes locais. Sustentando epistemologicamente nossa pesquisa, temos como referencial teórico, para discutirmos Formação Continuada e Políticas de Formação Araújo, BrzezinskI e Sá (2020) e Freitas (2014, 2018) e, para tratarmos da Formação Continuada e Práxis, nos sustentamos nos estudos de Curado Silva (2018, 2019) Saviani (2011, 2018) Contreras (2002). Os resultados indicam que, embora os centros desempenhem um papel estratégico na formação docente, tendem a atender interesses reformistas e neoliberais que gerenciam as políticas educacionais no Brasil, consolidando-se como espaços de reprodução ideológica e manutenção das relações do modo de produção capitalista, uma vez que as ações de formação necessitam, institucionalmente, implementar e reforçar os currículos estaduais que foram atualizados para atender as premissas do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular que foram, na sua concepção e elaboração, fortemente influenciados por propostas privatistas. Este movimento resulta na desvalorização, expropriação e alienação do trabalho docente, uma vez que empresas adentram a formação docente por intermédio das próprias Secretarias Estaduais de Educação. A pesquisa ressalta, portanto, a necessidade de o Estado reassumir a centralidade na gestão pública da política de educação nacional e da formação docente, dentre elas a formação continuada, priorizando práticas formativas que valorizem o professor e dialoguem com as necessidades sociais, econômicas e políticas da educação brasileira.

Palavras-chave: Formação continuada de professores da educação básica; Centros estaduais de formação continuada; Fundamentos conceituais e metodológicos; Política de formação de professores; Reforma neoliberal da educação.

ABSTRACT

This research is linked to the Graduate Program in Education at the University of Brasília, within the Research Line on Teaching Profession, Curriculum, and Assessment. It aims to analyze the training conceptions of the State Centers for Continuing Teacher Education in Brazil. The study, guided by the Historical-Dialectical Materialism method, employed document analysis, technical visits, and semi-structured interviews as data collection and generation instruments. The research locus comprised State Centers for Continuing Education of Basic Education Teachers across four regions of Brazil, with participants including managers and teacher educators working in these centers. The theoretical framework that epistemologically supports this research draws on authors such as Araújo, Brzezinski, and Sá (2020) and Freitas (2014, 2018) in the discussion of Continuing Education and Teacher Training Policies, and Curado Silva (2018, 2019), Saviani (2011, 2018), and Contreras (2002) in the approach to Continuing Education and Praxis. The findings indicate that although these centers play a strategic role in teacher training, they tend to serve reformist and neoliberal interests that shape educational policies in Brazil. As a result, they become spaces of ideological reproduction and maintenance of the capitalist mode of production, as training actions are institutionally required to implement and reinforce state curricula aligned with the premises of the New High School and the National Common Curricular Base—both of which were strongly influenced by privatizing proposals during their conception and development. This dynamic results in the devaluation, expropriation, and alienation of teaching work, as private companies penetrate teacher education through the State Departments of Education themselves. The research therefore highlights the need for the State to reclaim centrality in the public management of national education policy and teacher education, including continuing education, prioritizing formative practices that value teachers and address the social, economic, and political needs of Brazilian education.

Keywords: Continuing education for basic education teachers; State centers for continuing education; Conceptual and methodological foundations; Teacher education policy; Neoliberal education reform.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional de Docentes da Educação Superior
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEMURE	Centro Municipal de Referência em Educação Aluízio Alves
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica DCN
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
IES	Instituições de Ensino Superior
IBCIT	Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LIFE	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MHD	Materialismo Histórico-dialético
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores Leigos

ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SCIELO	*Scientific Electronic Library Online*
SEF/MEC	pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UnB	Universidade de Brasília
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1 – Base de Dados Pesquisadas 33
Figura 2 – Fluxograma da estratégia de pesquisa 37
Figura 3 – Mapa da Regiões e Estados participantes da pesquisa 69
Figura 4 – Exemplo de Código Identificador do Participante Gestor 74
Figura 5 – Exemplo de Código Identificador do Participante Formador 74
Figura 6 – Processo de Anonimização dos Dados dos Participantes da Pesquisa .. 75
Figura 7 – Uso do Excel no Processo de Anonimização dos Dados 76
Figura 8 – EAPE/DF 97
Figura 9 – Organograma EAPE/DF 98
Figura 10 – CEPFOR/GO 101
Figura 11 – Organograma DIPED/SUPADEC/CEPFOR 102
Figura 12 – Fachada EFAPE/SP 105
Figura 13 – Organograma EFAPE/SP 106
Figura 14 – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais 109
Figura 15 – Organograma SEE/MG 109
Figura 16 – CEFOPE/ES 113
Figura 17 – Organograma CEFOPE 113
Figura 18 – IAT/BA e Maria Felipa LAB 117
Figura 19 – Estrutura Organizacional IAT 117
Figura 20 – GEFOC/AL e CENFOR Ibi Gatto Falcão/AL 121
Figura 21 – Organograma SEDUC/AL. 122
Figura 22 – CED / CE 125
Figura 23 – Organograma SEDUC/CE 125
Figura 24 – Centro de Formação de Educadores de João Pessoa 129
Figura 25 – Centro de Formação de Educadores de Campina Grande 129
Figura 26 – Organograma SEE/PB 129
Figura 27 – Organograma SEDUC/AM 133
Figura 28 – CEPAN/AM 134
Figura 29 – CEFOR / PA 137
Figura 30 - Organograma SEDUC/CEFOR 137

Figura 31– Cursos de Formação Magistério Indígena 141
Figura 32 – CEFORR/RR 141
Figura 33 – Organograma da SEED/AP 145
Figura 34 – CVeduc/AP 146
Figura 35 - Revista Educação em Contexto (SEDUC/GO) e Revistas Com Censo e Com Censo Jovem (SEEDF) 147
Figura 36 - Reduc (SEDUC/AL), Revista DoCentes (SEDUC/CE) e Revista Estudos IAT (SEDUC/BA) 148
Figura 37 - Jornal Lupa (SEE/MG) e EFAPE em Revista (SEDUC/SP) 148
Figura 38 - Revista Diálogos Formativos (SEDUC/AM) e Revistas Informação e Entre Saberes (SEDUC/PA) 149
Figura 39 – Plataformas AVA CEPFOR/GO e EAPE/DF 177
Figura 40 – Plataformas AVA SEDU/ES, Escola de Formação/MG e EFAPE/SP . 177
Figura 41 – Plataformas AVA CED/CE, Plataforma Anísio Teixeira IAT/BA, SEDUC/AL e SEDUC/PB 178
Figura 42 – Plataformas AVA CEFORR/RR, CEFOR/PA, CEPAN/AM e CVeduc/AP 178
Figura 43 – "Quem é Quem" Programa Multiplica #Professores 180
Figura 44 - Relação entre os eixos/dimensões do Plano de Ação Escolar e os pontos de análise da Matriz SWOT 184
Figura 45 – Quem são os sujeitos do MPB 188
Figura 46 – Gráfico de Participantes da Pesquisa por Região 191
Figura 47 – Gráfico das Áreas de Formação Inicial dos Participantes da Pesquisa 193
Figura 48 – Processo de Plataformização da Educação 203
Figura 52 - Imãs das cidades de Maceió (AL), Macapá (AP), Boa Vista (RR) e Manaus (AM) 218
Figura 50 - Imãs das cidades de São Paulo (SP), Belo Horizonte (MG) e Sobral (CE) 218
Figura 49 - Imãs das cidades de Salvador (BA), Campina Grande (PB) e Belém (PA) 218
Figura 51 - Imãs das cidades de Vitória (ES), Brasília (DF) e Goiânia (GO) 218

***

Quadro 1 – Quadro de Coerência da Pesquisa 26

Quadro 2 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Norte 34
Quadro 3 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Nordeste 34
Quadro 4 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Centro-Oeste 35
Quadro 5 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Sudeste . 36
Quadro 6 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Sul 36
Quadro 7 – Relação de trabalhos do levantamento bibliográfico – ARTIGOS 39
Quadro 8 – Relação de Trabalhos do Levantamento Bibliográfico – DISSERTAÇÕES 40
Quadro 9 – Síntese Teórica dos Trabalhos do Levantamento Bibliográfico – ARTIGOS 41
Quadro 10 – Síntese Teórica dos Trabalhos do Levantamento Bibliográfico – DISSERTAÇÕES 44
Quadro 11 – Relação entre objetivos – técnica – instrumentos 64
Quadro 12 - Cronograma de visita Região Centro-Oeste 70
Quadro 13 - Cronograma de visita Região Sudeste 70
Quadro 14- Cronograma de Visita Região Nordeste 71
Quadro 15 – Cronograma de Visita Região Norte 71
Quadro 16- Quantidade de entrevistas realizadas por centro de formação 72
Quadro 17 – Organograma CEFORR/RR 142

***

Tabela 1 – Quantidade de Centros de Formação por Região 36
Tabela 2 – Resultado do Levantamento Bibliográfico nas Bases de Dados 38

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 18

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL 30

2.1 Políticas e concepção da formação continuada 46

2.2 Formação continuada e trabalho pedagógico 48

2.3 Os Centros de Formação Continuada: perspectivas formativas 51

2.4 Algumas sínteses iniciais 56

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA 58

3.1 O Método de investigação e exposição 59

3.2 Técnica e instrumentos de pesquisa 63

3.3 Etapas da pesquisa 68

3.4 Processo de anonimização dos dados dos participantes da pesquisa 73

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: reflexões epistemológicas 79

5 SOBRE OS CENTROS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA 95

5.1 Região Centro-Oeste 96

5.2 Região Sudeste 104

5.3 Região Nordeste 116

5.4 Região Norte 132

6 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO 155

6.1 Concepção de Formação Continuada Delineada nos Centros Estaduais de Formação Continuada 174

7 PARTICIPANTES DA PESQUISA 197

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS 221

9 REFERÊNCIAS 226

ANEXO A – SITES CENTROS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO 258

ANEXO B – E–MAIL ENVIADO PELA PESQUISADORA 260

ANEXO C – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – MATO GROSSO DO SUL 261

ANEXO D – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – CEARÁ 262

ANEXO E – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – PARAÍBA 263

ANEXO F – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – PERNAMBUCO 264
ANEXO G – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RIO GRANDE DO NORTE..... 265
ANEXO H – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SERGIPE 266
ANEXO I – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – ACRE..... 267
ANEXO J – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RONDÔNIA 268
ANEXO K – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – TOCANTINS 269
ANEXO L – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RIO DE JANEIRO 270
ANEXO M – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – PARANÁ 271
ANEXO N – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RIO GRANDE DO SUL 272
ANEXO O – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SANTA CATARINA. 272
ANEXO O – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – MARANHÃO..... 273
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA 274
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 275
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA 277
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL 279
APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA – GESTOR 281
APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA – FORMADOR 283
APÊNDICE G - ROTEIRO PARA VISITA TÉCNICA 285

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores da educação básica é um campo que, historicamente, no Brasil, vem sendo marcado por diversos avanços e retrocessos. Vários são os motivos que desencadeiam enlaces contraditórios na área, e o professor é o sujeito mais afetado pelas disputas políticas e ideológicas que circundam o aspecto educacional do país.

As principais causas dos avanços e retrocessos na área se devem à descontinuidade de políticas e programas que são ligados a diferentes perspectivas nos governos que se sucedem ao longo das décadas, e à influência dos organismos internacionais como o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que defendem uma agenda economicista de privatização da educação e de responsabilização das escolas e dos professores pelos resultados das aprendizagens dos estudantes. Aprendizagens essas, que são medidas por avaliações em larga escala, eximindo ou pelo menos reduzindo ao máximo o Estado de sua responsabilidade para com a estrutura educacional. Trata-se, neste sentido, na contemporaneidade, de uma agenda neoliberal que se sustenta em um projeto de caráter hegemônico, um projeto político, econômico e social que, segundo Maciel e Shigunov Neto (2004, p.36) “[...]está fundamentado na subordinação da sociedade ao mercado livre e à não intervenção do poder público, sendo o mercado livre responsável pela preservação da ordem social”.

Nossa discussão inicia-se a partir da década de 1990, quando para atender ao modelo neoliberal de Estado, foram empreendidas no Brasil, com mais veemência, várias reformas educacionais iniciadas com o governo do Presidente Fernando Collor de Melo que, após o seu afastamento, pela via do impeachment e renúncia, teve continuidade com o Presidente Itamar Franco. As reformas tinham como principal justificativa o baixo desempenho escolar dos estudantes em comparação com os rankings internacionais (Soares dos Santos; Sudbrack, 2018). A partir do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1994, o projeto neoliberal se fortaleceu sob o argumento de “[...] que o Estado brasileiro precisava modernizar-se e tornar-se racional para que o país pudesse inserir-se no circuito moderno e competitivo do mercado internacional” (Santos, p. 97).

Esse movimento de reformas educacionais de cunho gerencialista ganhou

força como medidas de crescimento econômico, com vistas a promover a flexibilização da legislação trabalhista, privatização de estatais, redução dos gastos públicos e a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais (Silva, 2004).

Neste cenário, com vistas à redução dos gastos por parte do Estado e à integração da população ao projeto de desenvolvimento econômico e social, a formação por meio de cursos a distância, por exemplo, foi implementada intencionando preparar e qualificar os indivíduos. A educação básica tinha como objetivo formar para inserir o trabalhador no mercado de trabalho, a escola precisou se adaptar ao novo perfil de formação exigido pela agenda neoliberal. Assim, foi dada ênfase ao ensino de habilidades de leitura, escrita e cálculo, imprimindo um caráter de formação utilitária, com destaque para a necessidade de promover um sistema de ensino embasado na racionalidade técnico-econômica com vistas à competitividade (eficiência-eficácia) a fim de articular a escola com o mercado do trabalho. O ensino médio e a educação superior foram absorvidos pela iniciativa privada, que, inclusive com subsídios de recursos públicos, foi fortalecida e expandida de maneira significativa.

Esse processo educacional reformista ocorreu em toda a América Latina com o intuito de promover uma adaptação/adequação em relação às políticas dos países considerados emergentes às políticas da globalização, com propósito de torná-las flexíveis e competitivos. Dessa forma, com o argumento de melhorar a qualidade do ensino, promover o acesso e a equidade escolar, o Banco Mundial se destaca como principal articulador e financiador das políticas para a educação que se efetivaram à medida em que os empréstimos concedidos eram atrelados a um conjunto de propostas e insumos determinantes para o desenvolvimento escolar. O escopo apresentado, que dava prioridade à educação básica (no caso do Brasil, o ensino fundamental), buscava a padronização dos sistemas educacionais que privilegiou a distribuição de livros e pacotes instrucionais, bem como assessoria e treinamento aos professores para que utilizassem o material adequadamente em sala de aula, como argumenta Santos (2000), Com base na identificação dos “insumos” que influenciam a educação, o Banco Mundial recomenda que os países em desenvolvimento priorizem investimentos no aumento do tempo de instrução, na disponibilização de livros didáticos — acompanhados de guias pedagógicos para suprir possíveis lacunas na qualificação docente — e na melhoria do conhecimento dos professores. Essa última diretriz enfatiza a capacitação em serviço e a educação a distância como

estratégias preferenciais de formação.

A proposta articulada do BIRD, embora reconhecesse as especificidades de cada país, não levava em consideração as particularidades das realidades sociais e econômicas das localidades. O acesso proporcionado pelas políticas de fato foi concretizado, entretanto, a qualidade do ensino ficara comprometida com os pacotes educacionais padronizados, pois ao ofertar o mesmo modelo para todos, a desigualdade nas instituições foi reforçada, pois não havia propostas para atender aos casos específicos de baixo rendimento escolar.

Nessa perspectiva, a educação era entendida como a chave para o progresso social e necessitava ser medida, com a implantação de avaliações classificatórias padronizadas, de larga escala, para aferir resultados a partir de padrões mínimos de qualidade para o ensino (Azevedo, 2017). Para Santos (2010), as recomendações do Banco Mundial intencionam estabelecer uma sintonia entre a educação e o mundo do trabalho, que passa a exigir do indivíduo uma formação flexível, autônoma e polivalente, com os conhecimentos básicos para ser competitivo no mercado de trabalho.

Ainda de acordo com Santos (2010), a principal medida tomada pelo governo foi a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como premissa estabelecer um patamar mínimo de formação para o ensino fundamental. No documento, a formação de professores foi considerada um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação, culminando, assim, na assinatura entre o Governo Federal e várias entidades do Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, que somente a partir de 1994, com as políticas de reforma, foram, de fato, implementadas, e o projeto neoliberal começou a ser consolidado.

Com a publicação da LDB de 1996, a formação em nível superior passa a ser requisito essencial para atuação na educação básica, mas que poderia ser ofertada também em Institutos Superiores de Educação, o que trouxe muitas críticas das associações que representavam a educação superior, principalmente a Associação Nacional da Educação Superior – ANFOPE, que defendia que as universidades deveriam ser o lócus principal de formação docente, em bases sólidas e teóricas consistentes, de qualidade e com compromisso para com a sociedade. Os setores que defendiam a formação nos institutos argumentavam que o modelo formativo proposto pelas universidades se afastava da realidade das escolas, dado ao fato de seu currículo ser demasiadamente teórico.

Já, as avaliações em larga escala, aplicadas desde os anos 1990 aos estudantes, apresentaram resultados insatisfatórios, favorecendo o discurso da culpabilização dos professores e reforçou ainda mais as críticas em torno da formação teórica. Com isso, uma nova proposta de currículo, que preconizava uma formação docente voltada às questões práticas e sociais do ensino começava a ganhar força e adeptos, ou seja, a ideia de uma formação pautada em competências, que consistia em articular a concepção das práticas de ensino com as proposições de um professor reflexivo, modelo educacional que foi defendido por Perrenoud (2000) e Schon (2000) e que adentrou diferentes documentos norteadores locais e nacionais para formação de professores.

Dessa forma, o professor passa a ser visto como um executor de programas educacionais e se distancia da totalidade do processo docente, como se o seu trabalho se resumisse apenas ao momento de regência. Nesse cenário, Santos (2010) analisa que, o Ministério da Educação (MEC), em colaboração com os sistemas de ensino, expandiu e estruturou novos programas voltados à formação continuada e em serviço dos profissionais da educação básica, com destaque para os docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse contexto, o MEC assumiu a responsabilidade de elaborar e implementar diversos mecanismos legais e regulatórios, com a finalidade de estabelecer uma agenda de formação continuada em âmbito federal, estadual e municipal. Entre os principais normativos utilizados para análise estão a LDB 9393/96 (Brasil, 1996), o PNE 10172/2001 (Brasil, 2001) e a Portaria 1403/2003 (Brasil, 2003) que oficializaram a criação da Rede Nacional de Formação Continuada. Esses documentos definiram concepções, diretrizes, procedimentos e recursos, que estabeleceram uma política voltada à formação e valorização do magistério (Santos, 2010).

Ademais, em 2009, o Decreto nº 6.755/2009 (Brasil, 2009a) estabeleceu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, concretizando reivindicações históricas e princípios essenciais defendidos pelo movimento em prol da formação docente. Entre os avanços promovidos, destaca-se a criação de fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, que passaram a atuar em cada estado com a responsabilidade de elaborar o Plano Estratégico da Formação e criar condições administrativas, financeiras e pedagógicas necessárias para o desenvolvimento pleno dos programas de formação (Freitas, 2012). Entretanto, como destacam Locatelli e Diniz-Pereira (2019), na análise das atas

de reuniões dos fóruns, disponíveis na página eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de julho de 2009 a março de 2016, revelou haver pouquíssimas contribuições significativas dos fóruns em relação ao tema da formação continuada. Isso ocorreu, em grande parte, devido ao fato de o MEC ter ignorado em parte, a atuação desses colegiados, permitindo a realização de chamadas públicas para projetos de cursos de formação continuada sem considerar as necessidades formativas identificadas pelos estados e municípios, tampouco garantindo que tais demandas fossem incorporadas aos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Por conseguinte, a criação do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, por meio da Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2011, embora tenha incluído entre suas atribuições a aprovação dos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, a indicação de representantes e o fornecimento de informações a esses fóruns, também possibilitou que as ações ocorressem de forma independente, sem a participação direta dos colegiados (Locatelli e Diniz-Pereira, 2019), contribuindo assim para reforçar a relação direta do MEC e projetos de formação continuada sem a participação dos fóruns, numa clara dicotomia das relações entes os entes do que vem a ser a compreensão da constituição do trabalho docente com vistas a discussão de uma política de formação continuada.

A compreensão crítica do trabalho docente se baseia na ideia de que ele é imaterial, pois seu produto é o conhecimento e a informação. Segundo Saviani (2011), a educação é um campo em que o produto não pode ser separado do ato de produção. O trabalho, em seu sentido mais amplo, é a forma como o ser humano se relaciona com a natureza e busca transformá-la para atender às suas necessidades (Freitas, 2005). O autor ainda destaca que o trabalho docente possui particularidades que decorrem da forma como o homem se organiza diante da produção de sua vida material.

Conforme autores da perspectiva crítica, como Marx (2008) e Gramsci (1995), a ação e o trabalhador docente estão inseridos no contexto da sociedade capitalista. Portanto, formar professores exige uma compreensão do trabalhador docente, suas condições básicas de existência e os diferentes mecanismos de opressão social aos quais estão sujeitos. Para análise das relações sociais em que estão situados os

debates em torno da escola e seu papel social, podemos considerar que ela se apresenta como um espaço utilizado para reprodução, alienação ou para resistência. A escola pública, no contexto da sociedade capitalista, vem sendo motivo de disputas por seu projeto e concepções em torno do ensino, da formação de seus profissionais, das condições de trabalho e da valorização.

De acordo com Saviani (2007), o trabalho deve ser compreendido em seu princípio ontológico, formativo e educativo, pois é o ato intencional de produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida coletivamente pelo conjunto dos seres humanos ao longo da história. Portanto, o trabalho educativo é a produção e reprodução do indivíduo humano, assim como do gênero humano como um todo.

Contudo, a escola, assim como destaca Franco (2017, p. 10), é um espaço de contradição onde a burguesia busca promover uma educação disciplinadora que leva à alienação e submissão:

> As escolas reproduzem, em sua organização, a hegemonia que seleciona e exclui na medida em que as ações pedagógicas apontam para o cumprimento de metas estabelecidas que não consideram as necessidades individuais de aprendizagem dos alunos (Franco, 2017, p. 110).

Nesse sentido, o ambiente escolar se materializa em um espaço fértil para a consolidação da contradição entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. Para a burguesia, a escola é vista como um lugar de reprodução ideológica e formação da força de trabalho, a fim de possibilitar uma participação ativa na produção e consumo de mercadorias. O cotidiano em uma escola é repleto de conflitos e negociações, nos quais diferentes interesses e perspectivas se confrontam e se articulam. Dessa maneira, a escola não é um espaço homogêneo, mas sim um campo de disputas em que se confrontam diferentes visões de mundo e projetos políticos.

O professor, na organização desse modelo escolar, que reproduz a hierarquia capitalista, assume um papel de executor em uma sucessão de atividades rotineiras, ou seja, a escola muitas vezes reproduz as desigualdades sociais, ao invés de contribuir para a superação delas, a exclusão ocorre na medida em que as ações pedagógicas apontam para o cumprimento de metas estabelecidas que não consideram as necessidades individuais de aprendizagem dos estudantes. Para Freitas (1994), a escola é um espaço complexo, que envolve relações sociais, políticas e culturais, e que, por isso, é preciso compreender o cotidiano escolar como um

espaço em constante transformação.

Diante disso, Nesse sentido, a formação que o professor recebe ao longo de sua trajetória profissional deve ser concebida sob uma perspectiva crítica e emancipadora, que busque o desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade, fundamentada na ética e no respeito à dignidade e à autonomia dos sujeitos e, que, considere o professor como um intelectual transformador e a escola como um espaço de contestação e construção de uma visão crítica da sociedade (Curado Silva, 2018).

Assim, ao pesquisar sobre os Centros Estaduais do Brasil, buscamos compreender como esse movimento local de formação continuada pode se configurar como um espaço de resistência frente ao esse cenário contemporâneo da formação de professores ou em um espaço de reprodução de políticas reformistas do nosso país.

Este estudo reflete a atuação desta pesquisadora que, ao longo da carreira docente, atuou em funções que estavam ligadas ao campo da formação continuada. Docente da educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) desde janeiro de 1998, atuei em escolas como professora regente da educação infantil e anos iniciais; na função de gestão, ocupei cargos de diretora escolar, supervisora, coordenadora pedagógica e assessora da Coordenação Regional de Ensino de Planaltina (CRE Planaltina). Entre os anos 2013 e 2015, fui articuladora do Centro de Referência em Alfabetização (CRA)[1] e orientadora de estudos[2] do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, da CRE de Planaltina. Em 2015, retornei à regência em sala de aula, participei do processo seletivo para o Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade de Brasília (UnB), no qual fui aprovada e desenvolvi pesquisa exatamente sobre um programa de formação continuada para professores alfabetizadores.

Em 2018, retornei à escola na função de pedagoga das Equipes Especializadas de Apoio a Aprendizagem (EEAA)[3], sob a qual uma das funções, de acordo com a

[1] Com a ampliação do 2º ciclo para os 4º e 5º anos, o CRA hoje denomina-se CRAI – Centro de Referência em Anos Iniciais, que prevê atendimento e assessoramento pedagógico para o professor e alunos do 1º ao 5º ano.
[2] Professora formadora do PNAIC.
[3] Serviço de apoio técnico-pedagógico, de caráter multidisciplinar, composto por profissionais com formação em psicologia e em pedagogia.

orientação pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), era atuar juntamente com a equipe técnica na assessoria à formação continuada dos professores da instituição.

Desse trabalho, desenvolvido entre os anos 2018 e 2020, fui demandada por outras regionais de ensino, escolas e a própria SEEDF para ministrar oficinas, palestras e cursos de curta duração, o que me vinculou ainda mais no contexto da formação continuada e, neste período, com a oportunidade de ter contato com muitos professores, inclusive oriundos de outros estados e agora concursados na SEEDF, surgiu o questionamento de como as Secretarias Estaduais do Brasil têm formado os professores que nela atuam, principalmente, pelo incentivo dado às políticas locais para a formação continuada com a implementação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica. Retornei à UnB em 2021, como estudante da pós-graduação, agora no Doutorado em Educação, para pesquisar esse novo tema da formação continuada.

A formação continuada de professores foi pauta de discussão da minha pesquisa de mestrado, cujo título Educação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica, foi defendida em dezembro de 2017. Na pesquisa, os questionamentos acerca da política de formação continuada para professores alfabetizadores estiveram presentes e permearam o debate sobre as propostas de formação que o Estado oferta, sobretudo, aos docentes da educação básica que atuam em classes de alfabetização, que se voltam à padronização e monitoramento do trabalho pedagógico, com base na análise dos cursos ofertados, como por exemplo, o Programa de Professores Alfabetizadores (PROFA), Pró-Letramento (Linguagem e Matemática) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal análise reforçou – e ainda reforça – a ideia de que nenhuma política educacional é neutra, pois ela reflete os interesses ideológicos, políticos e econômicos dos atores que estão imbricados por sua elaboração ou são resultados de um processo histórico, político e social, que envolve diferentes grupos com interesses e visões distintas sobre a educação. Nosso estudo discutiu e analisou o alinhamento do programa PNAIC, apresentado como uma política inovadora de formação, mas que impunha uma lógica padronizadora e avaliativa do trabalho docente.

Finalizamos a pesquisa do Mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB) propondo uma discussão sobre a formação continuada de professores à luz de

propostas que vislumbrem a emancipação humana, em uma compreensão transformadora e objetiva da realidade natural e social, uma discussão ainda incipiente à época da finalização do trabalho.

Fazendo, portanto, uma ligação entre o tema discutido em 2017, intencionamos nesta pesquisa de doutoramento, dar continuidade à temática da formação continuada de professores da educação básica. Contudo, não buscaremos focar em uma política específica de formação, mas procuraremos compreender sob quais pressupostos teóricos e metodológicos estão sendo fundamentadas as propostas de formação no Brasil.

Dito isso, esta tese de doutorado vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (PPGE-FE-UnB), linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). Para melhor compreensão desta pesquisa apresentamos o Quadro de Coerência (Quadro 01) que organiza sinteticamente a construção dos elementos que nortearão os estudos do nosso objeto de investigação.

Quadro 1 - Quadro de Coerência da Pesquisa.

TEMA	**PROBLEMA DE PESQUISA**
Os Centros de Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise dos fundamentos conceituais e metodológicos que compõem as propostas de formação.	Como as concepções teórico-metodológicas de educação, implementadas nas secretarias estaduais e nos centros de formação de professores, estão contribuindo para a consolidação de uma política nacional de formação docente no Brasil?
PREMISSA DE TESE	**OBJETIVO GERAL**
Os Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores, ao serem submetidos a políticas públicas e concepções teóricas metodológicas que refletem interesses reformistas e neoliberais, configuram-se como espaços de reprodução ideológica e de manutenção das relações de produção capitalistas, acarretando desvalorização e alienação do trabalho docente.	Analisar as concepções da Formação dos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**TÉCNICA/INSTRUMENTOS DA PESQUISA**
1. Caracterizar o cenário político do período que surgem os Centros de Formação Continuada.	- Análise Documental; - Visita Técnica; - Entrevista Semiestruturada.

2. Investigar as propostas de Formação Continuada de diferentes Centros de Formação de secretarias estaduais de educação.	
3. Identificar e analisar as propostas de Formação Continuada a partir dos agentes que atuam nos Centros Estaduais de Formação.	

Fonte: Da autora (2024).

Entendemos que partindo do problema de pesquisa e da premissa de tese, o nosso estudo intenta responder aos seus objetivos geral e específicos, a fim de nos apresentar um panorama crítico analítico da formação continuada para além de resultados de avaliações em larga escala, dos efeitos de reprovação e evasão escolar que responsabilizam professores, sem considerar seu contexto de atuação e condições inerentes à profissão, dentre elas, por exemplo, se o Estado está ou não cumprido com as obrigações previstas na legislação do nosso país.

Nossa pesquisa de natureza qualitativa, orientada pelo Materialismo Histórico-Dialético e que tem como **Objetivo Geral** analisar as concepções de formação dos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil[4], a fim de compreender criticamente o papel desses espaços na formação docente. Essa perspectiva nos permitiu investigar as contradições e movimentos históricos, sociais e políticos que envolvem os processos de formação continuada, inserindo o objeto de estudo na totalidade de relações de poder que configuram o contexto educacional. Para isso, elegemos como categorias fundamentais do MHD, a historicidade, dialética, contradição e mediação, as quais estruturam a investigação e proporcionam uma análise profunda das determinações sociais e materiais que influenciam o campo da formação de professores.

Em nosso processo investigativo, foram utilizados a técnica de Análise Documental e os instrumentos Visita Técnica e Entrevista Semiestruturada, e como participantes, os gestores e formadores dos centros de formação. A análise documental ofereceu uma visão sobre as políticas e normas que regem esses centros, enquanto as visitas e entrevistas possibilitaram observar e captar as percepções dos

[4] Os Centro de Formação constituem espaços destinados à formação dos profissionais da educação, assumindo diferentes nomenclaturas conforme sua finalidade e estrutura institucional, como Escola de Formação, Centro de Formação ou Instituto. Neste estudo, adotaremos o termo Centro de Formação Continuada de Professores para identificar, de forma abrangente, todos esses espaços.

profissionais acerca das práticas formativas. Esse cruzamento de dados permitiu uma compreensão integrada e dialética do fenômeno, revelando como as condições concretas e as relações de poder se manifestam nos processos de formação e nas práticas institucionais, fundamentando uma crítica às implicações ideológicas e sociais dessas estruturas formativas no contexto capitalista.

Esta tese está organizada em oito capítulos, estruturados observando a coerência e clareza no desenvolvimento do tema. O Capítulo 1 traz a Introdução, apresentando um breve contexto histórico da formação continuada de professores no Brasil, o problema de pesquisa, a premissa da tese, o quadro de coerência e a justificativa deste estudo. No Capítulo 2, são discutidos os resultados do Estado do Conhecimento, com as análises das produções acadêmicas que dialogam com a temática e uma síntese interpretativa dos trabalhos selecionados. O Capítulo 3 detalha o percorrido metodológico, com uma apresentação do método, técnica e instrumentos utilizados, além dos procedimentos adotados para garantir a anonimização dos centros de formação e dos participantes. O Capítulo 4 discute nossa concepção teórica de Formação Continuada de Professores, fundamentada no referencial teórico, bem como o contexto histórico e político que marcou a criação dos Centros de Formação. No Capítulo 5, são apresentados os Centros Estaduais de Formação Continuada, organizados por regiões do Brasil, destacando informações sobre sua criação, estrutura, parcerias e outras características relevantes. O Capítulo 6 aprofunda a análise histórica e política dos Centros de Formação Continuada, situando-os no panorama educacional brasileiro. Já no Capítulo 7, discutimos as categorias de análise, construídas a partir do diálogo com os participantes da pesquisa e sustentadas pelo referencial teórico. Por fim, no Capítulo 8 - Considerações Finais, apresentamos as sínteses da investigação e apontamos possibilidades de continuidade para novos estudos no campo da formação continuada de professores. Os autores que trazemos como referencial teórico estão ao longo deste trabalho nos ajudando a compreender nosso objeto e as categorias subjacentes a ele, subsidiando nossas discussões e orientando epistemologicamente nossa pesquisa, portanto, para discutirmos Formação Continuada e Políticas de Formação Araújo, Brzezinskl e Sá (2020) e Freitas (2014, 2018), para tratarmos da Formação Continuada e Práxis, nos sustentamos nos estudos de Curado Silva (2018, 2019) Saviani (2011, 2018) Contreras (2002).

Diante desse contexto e alicerçadas em nosso referencial teóricol, esta tese

parte do entendimento de que os Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores, ainda que exerçam papel estratégico na formação docente, operam sob forte influência de políticas educacionais marcadas por interesses reformistas e diretrizes de orientação neoliberal. Quando submetidos a esse tipo de racionalidade, esses espaços tendem a assumir uma função de operacionalização de programas previamente formatados, em detrimento de propostas construídas a partir das necessidades reais das escolas e de seus profissionais.

Argumenta-se, assim, que essa lógica pode comprometer o potencial formativo dos centros ao submetê-los à reprodução de currículos e políticas alinhadas a agendas que desvalorizam o trabalho docente e favorecem uma formação instrumental e tecnicista, contribuindo para a alienação e a expropriação dos professores.

Contudo, esta pesquisa não parte de um juízo definitivo, mas sim de uma análise crítica que busca compreender em que medida esses centros podem reafirmar esse modelo ou, ao contrário, tensioná-lo, configurando-se também como espaços de resistência e proposição de práticas formativas comprometidas com uma concepção crítica, ética e socialmente engajada de educação.

Ao analisar os fundamentos conceituais e metodológicos que orientam os Centros Estaduais de Formação Continuada no Brasil, pretende-se lançar luz sobre os sentidos que vêm sendo atribuídos à formação docente nas políticas públicas, assim como, sobre as disputas que atravessam esse campo. Acredita-se que a centralidade do Estado na condução da política educacional, pautada pelo compromisso com a valorização da docência e com a diversidade das realidades locais, na perspectiva do direito à educação e, por conseguinte, o direito à formação docente, é condição fundamental para que a formação continuada contribua efetivamente para a transformação social.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE OS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

Nesse movimento de análise e de reflexão crítica, intencionamos compreender, sob quais aportes conceituais e metodológicos se fundamentam a formação docente, assumida de forma institucionalizada pelas redes estaduais de educação, por meio de seus centros de formação. Assim, a necessidade primeira de uma pesquisa é fazer o levantamento bibliográfico do tema que se pretende estudar.

Optamos por fazer uma revisão do tipo Estado do Conhecimento por entendermos que tal procedimento se ajusta mais coerentemente aos objetivos do projeto de pesquisa, não restringe o campo de busca uma vez que nosso mapeamento se deu em estudos publicados em teses, dissertações, artigos e trabalhos completos de anais de eventos da área da educação/formação de professores, corroborando com o que diz Morosini e Fernandes (2014, p.158):

> [...] a construção do Estado de Conhecimento fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (Morosini e Fernandes, 2014, p.158).

O recorte temporal delimitado para a nossa pesquisa foi definido entre os anos 2010 e 2022. Tal delimitação se justifica, pois foi a partir de 2009 que foi instituída a Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009) e demais movimentos de formação continuada desencadeados no âmbito nacional e no contexto das subunidades nacionais, tais como os governos estaduais e o Distrito Federal, com destaque para a implementação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente – Fepad. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Brasil, tendo como objetivo estabelecer as diretrizes e bases para a formação e capacitação dos professores da educação básica, incluindo ensino fundamental e médio. Ele definiu requisitos para a formação inicial e continuada dos professores, bem como estabelece ações para o

aperfeiçoamento profissional e a valorização da carreira docente (Brasil, 2009).

Esse mesmo decreto apontava para a implementação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente – Fepad, enquanto órgãos colegiados, criados no âmbito dos estados brasileiros, com o objetivo de planejar, coordenar e avaliar a política estadual de formação de professores da educação básica. Eles foram formados por representantes de diversas instituições, incluindo universidades, escolas e sindicatos de professores, e têm como função promover a articulação entre essas instituições e fomentar a implementação da política nacional de formação docente, estabelecida pelo Decreto nº 6.755, de 2009, para elaborar o Plano Estratégico da Formação e criar as condições – administrativas, financeiras e pedagógicas – para o integral desenvolvimento dos programas de formação. Segundo Locatelli e Diniz-Pereira (2019, p. 7):

> De fato, para o alcance dos objetivos estabelecidos no Decreto nº 6.755/2009, deveria ser elaborado, em cada Estado e no Distrito Federal, pelos referidos fóruns, um plano estratégico que contemplasse: diagnóstico e identificação de necessidades de formação, definição das ações a serem desenvolvidas e atribuição de responsabilidades. Essas questões estão definidas no art. 5º do referido decreto, que ainda detalha, no § 1º, os seguintes pontos a serem discriminados no diagnóstico:
> I - os cursos de formação inicial; II - os cursos e atividades de formação continuada; III - a quantidade, o regime de trabalho, o campo ou a área de atuação dos profissionais do magistério a serem atendidos; e IV - outros dados relevantes que complementem a demanda formulada.

Nessa esteira, para atender o que indica o Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009), foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, que em caráter emergencial, ofertou cursos de licenciatura para professores leigos em exercício nas redes públicas de ensino. Nesse sentido, é importante considerar que:

> O regime de colaboração, no que se refere ao Parfor, teve como marco inicial a adesão dos estados ao Pacto de cooperação Técnica com a União, representada pelo MEC/Capes/DEB e a Secretaria de Articulação dos Sistemas de Educação (Sase). A oferta de cursos e a distribuição de vagas por todo o país foi organizada por meio da Plataforma Paulo Freire no sítio eletrônico do MEC (Araújo; Brzezinski; Sá, 2019, p.11).

Conforme já discutido, os fóruns estaduais não conseguiram propor ações concretas de formação continuada, uma vez que o MEC passou a tratar diretamente com as instituições proponentes, desconsiderando as demandas dos estados e municípios que deveriam ser incorporadas ao Plano Estratégico elaborado pelos fóruns estaduais.

Em 2016, no Governo Dilma, foi instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Esse decreto promoveu medidas consideradas polêmicas, sendo uma delas a criação do Comitê Gestor Nacional, que pode, dentre outras atribuições, limitar a autonomia dos Fóruns Estaduais Permanentes e por consequência das instituições a eles ligadas (Araújo; Brzezinski; Sá, 2019). Cabe ressaltar que o Comitê foi criado sob a gestão do Governo Temer. Esses dispositivos legais apresentaram, portanto, implicações para as ações dos centros de formação docente já existentes e até mesmo podem ser considerados políticas indutoras de criação de novos, uma vez que estimulavam a condução e institucionalização da formação docente pelos sistemas de ensino das unidades subnacionais em regime de colaboração com o Governo Federal.

Para a consecução da presente revisão bibliográfica, as seguintes etapas foram desenvolvidas: 1. Elaboração do problema e do objetivo de pesquisa (construção do corpus); 2. Definição dos descritores; 3. Delimitação das bases de busca; 4. Seleção dos trabalhos encontrados; 5. Seleção dos trabalhos aplicando os critérios de inclusão e exclusão; e 6. Leitura completa dos estudos selecionados.

A pesquisa nas bases de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e junho de 2022 e as selecionadas para o levantamento bibliográfico foram as seguintes: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Portal de Periódicos da CAPES (revistas com classificação Qualis A1, A2, B1 e B2-4); Brasil *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO Brasil); Anais dos eventos da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); e a plataforma de busca Google Acadêmico.

Figura 1 – Base de Dados Pesquisadas

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Neste trabalho de levantamento bibliográfico das pesquisas sobre os centros de formação de professores, definimos os descritores a partir do tema de nosso trabalho: *Os Centros de Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise dos fundamentos conceituais e metodológicos* que compõe as propostas de formação, então, os descritores elencados foram: a) Formação Continuada de Professores; b) Centros de Formação Continuada de Professores; e c) Fundamentos da Formação Continuada de Professores. Na pesquisa dos bancos de dados, incluímos os termos educadores, escolas de formação, centros de treinamento; centros de aperfeiçoamento profissional, estaduais e Brasil, para ampliar o campo de pesquisa, porém, apenas quatro estudos foram encontrados.

Em um segundo movimento, a procura nas bases de dados passou a ser feita com os nomes dos centros de pesquisas estaduais. Para essa etapa foi preciso localizar os Centros de Formação Continuada de Professores de cada estado. Inicialmente, fizemos uma pesquisa nos sites das Secretarias Estaduais de Educação, com a não localização de alguns centros ou espaços institucionalizados, foi necessário realizar contato via e-mail[5] com as secretarias estaduais, o texto do e-mail

[5] Consultar os Anexos de A a P.

esclarecia a natureza da pesquisa e a informação requerida. Com retorno de apenas duas secretarias, formalizamos a solicitação pelas ouvidorias das faltantes, por meio da Lei nº 12.527/2011, Lei de Acesso à Informação – LAI. Os Quadros 2 a 6 apresentam os resultados dos levantamentos das buscas dos Centros de Formação Continuada de Professores por região:

Quadro 2 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Norte

REGIÃO NORTE	
ESTADO	**INSTITUIÇÃO**
– Acre Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Amapá Secretaria de Estado da Educação do Amapá - SEED	Centro de Valorização da Educação – CVEDUC
– Amazonas Secretaria de Estado de Educação do Amazonas - SEDUC	Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta – CEPAN
– Pará Secretaria de Estado de Educação	Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR
– Rondônia Secretaria da Educação do Estado de Rondônia – SEDUC	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Roraima Secretaria de Estado da Educação e Desportos - SEED	Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR
– Tocantins Secretaria de Educação e Esporte	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas recebidas das Secretarias de Educação Estaduais, 2022.

Quadro 3 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Nordeste

REGIÃO NORDESTE	
ESTADO	**INSTITUIÇÃO**
– Alagoas Secretaria de Estado de Educação de Alagoas	Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão

– Bahia Secretaria de Estado da Educação da Bahia	Instituto Anísio Teixeira - IAT
– Ceará Secretaria da Educação – SEDUC	Centro de Educação a Distância – CED
– Maranhão Secretaria da Educação – SEDUC	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Paraíba Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia	Centro Formação e Treinamento de Professores de Campina Grande, Centro Formação e Treinamento de Professores de Sousa, Núcleo Treinamento de Joao Pessoa
– Pernambuco Secretaria de Educação e Esportes	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Piauí Secretaria de Estado de Educação	Unidade Técnica Chão da Escola – UTECEC
– Rio Grande do Norte Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Sergipe Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas recebidas das Secretarias de Educação Estaduais, 2022.

Quadro 4 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Centro-Oeste

REGIÃO CENTRO-OESTE	
ESTADO	**INSTITUIÇÃO**
– Distrito Federal Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF	Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE
– Mato Grosso Secretaria da Educação	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Mato Grosso do Sul Secretaria da Educação	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Goiás Secretaria de Estado	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais a Educação – CPFOR

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas recebidas das Secretarias de Educação Estaduais, 2022.

Quadro 5 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Sudeste

REGIÃO SUDESTE	
ESTADO	**INSTITUIÇÃO**
– Espírito Santo Secretaria de Educação	Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo - CEFOPE
– Minas Gerais Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais	Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais
– Rio de Janeiro Secretaria da Educação	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– São Paulo Secretaria de Educação	Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza – EFAPE

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas recebidas das Secretarias de Educação Estaduais, 2022.

Quadro 6 – Centros de Formação Continuada de Professores da Região Sul

REGIÃO SUL	
ESTADO	**INSTITUIÇÃO**
– Santa Catarina Secretaria de Estado de Educação	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Paraná Secretaria de Estado de Educação e do Esporte	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores
– Rio Grande do Sul Secretaria da Educação	Não possui instituição responsável pela Formação de Professores

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas recebidas das Secretarias de Educação Estaduais, 2022.

Tabela 1 – Quantidade de Centros de Formação por Região

REGIÕES	POSSUEM	NÃO POSSUEM
Norte	04	03
Nordeste	05	04
Centro - Oeste	02	02
Sudeste	03	01
Sul	00	03

Continua...

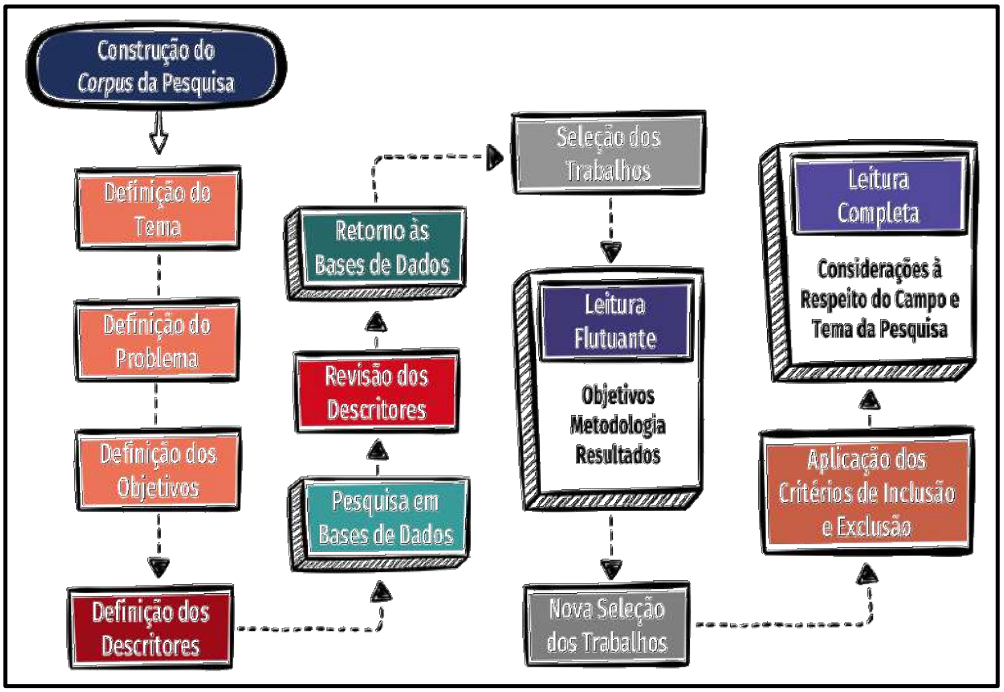
TOTAL	**14**	**13**

Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

Com base no levantamento realizado, 13 estados não possuem Centros de Formação Continuada de Professores, sendo 3 os estados que compõe a Região Sul. Retornando à pesquisa do Estado do Conhecimento, realizamos nova busca nas bases dos dados supracitadas, utilizando, como descritores, os nomes dos centros ou espaços de Formação Continuada de Professores das Secretarias Estaduais de Educação. Foram encontrados, ao todo, 49 trabalhos que continham uma ou mais palavras dos descritores em seus títulos ou resumos. Refinando a pesquisa, na leitura dos resumos e da introdução dos textos, adotamos como critério de inclusão os trabalhos que tratassem de estudos em algum espaço físico utilizado como estrutura para oferta de formação continuada de professores e como um critério de exclusão, desconsideramos os trabalhos que não tratavam de formação continuada de professores de algum centro (ou de outra estrutura) integrante de rede estadual de ensino. Neste sentido 12 pesquisas foram consideradas para a próxima etapa.

No terceiro movimento, quando da leitura completa de todos os trabalhos, buscamos identificar as informações básicas dos textos. No início do processo de leitura, foi observado que dois artigos eram iguais, embora estivessem com títulos diferentes, sendo assim, consideramos o texto mais completo, o que trazia mais informações sobre a pesquisa. A Figura 2 a seguir, apresenta de forma sintética o fluxograma da estratégia de pesquisa dos trabalhos:

Figura 2 – Fluxograma da estratégia de pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, 2023.

A tabela 2, a seguir, organiza de forma analítica o resultado do levantamento bibliográfico nas bases de dados:

Tabela 2 – Resultado do Levantamento Bibliográfico nas Bases de Dados

BASE DE DADOS	A PARTIR DOS DESCRITORES	QUE SE APROXIMAM DO OBJETO
BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	06	04
CAPES Catálogo de Teses e Dissertações	05	01
Qualis CAPES Periódicos A1 a B2	21	00
ANPED GT 08	03	01
ANFOPE	02	00
SCIELO	05	01
Google Acadêmico	07	04
TOTAL GERAL	**49**	**11**

Fonte: Produzida pela autora a partir do levantamento de trabalhos nas bases de dados, 2023.

Um primeiro dado que nos chamou a atenção refere-se ao número reduzido de trabalhos encontrados que pesquisaram o tema do nosso objeto de estudo. Investigar os centros responsáveis pela formação de professores da educação básica no Brasil revela-se uma iniciativa de grande relevância, especialmente diante de estudos que indicam o crescente desalinhamento das políticas públicas de formação continuada em relação às reais demandas dos professores e das escolas. Desse modo, nos Quadros 7 e 8, apresentaremos os trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico, e nos Quadros 9 e 10 exporemos, de forma sintética, as informações sobre objetivos, metodologia e os resultados dos estudos, após a leitura completa dos textos.

Quadro 7 – Relação de trabalhos do levantamento bibliográfico – ARTIGOS

ANO	TIPO	PUBLICAÇÃO	TÍTULO/PALAVRAS-CHAVE	AUTOR (A)
2011	Artigo	Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas (SCIELO)	Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. **Palavras-chave:** Educação continuada; Formação de professores; Processo de políticas educacionais.	Claudia Leme Ferreira Davis; Marina Muniz Rossa Nunes; Patrícia C. Albieri de Almeida; Ana Paula Ferreira da Silva; Juliana Cedro de Souza
2012	Artigo	35ª Reunião da ANPEd	Uma experiência de formação continuada de professores: a formação de rede. **Palavras-chave:** Formação continuada; Formação continuada em rede; Formação continuada de rede.	Joaquina Roger Gonçalves Duarte
2012	Artigo	EXAMÃPAKU, 2012 revista.ufrr.br	Formação continuada de professores: possibilidades de enfrentamento do racismo. **Palavras-chave**: Cultura e identidade; Racismo; Transversalidade e formação.	Marilene Lima Pereira; Lídia Montanha Castro
2015	Artigo	Laplage em Revista	Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. **Palavras-chave:** Políticas de formação; CEFAPRO/MT; Formação continuada.	Márcia Regina Gobatto
2016	Artigo/Relato de Experiência	III Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP) e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE)	CEFAPRO de Pontes e Lacerda-MT: avanços e desafios. **Palavras-chave:** CEFAPRO; Formação continuada; Avanços e desafios.	Aparecida de Souza Ferreira de Jesus.
2017	Artigo	Revista Saberes Docentes	Formação Continuada de Professores da Educação Básica de Mato Grosso: o olhar do professor formador. **Palavras-chave:** Formação continuada; Prática pedagógica docente; Reflexão.	Priscila Tavares Oliveira Bernardo

2019	Artigo	Revista Research, Society and Development	Uma investigação do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Cuiabá – MT. **Palavras-chave:** Docente; Formação continuada; CEFAPRO.	Maria Aparecida dos Reis; Eliza Adriana Sheuer Nantes; Cilene Maria Lima Antunes Maciel

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos encontrados nas bases de dados, 2023

Quadro 8 – Relação de Trabalhos do Levantamento Bibliográfico – DISSERTAÇÕES

ANO	TIPO	PUBLICAÇÃO	TÍTULO/PALAVRAS-CHAVE	AUTOR (A)
2012	Dissertação	Repositório PPGE Instituto de Educação da UFMT	Políticas de Formação Continuada do Professor Formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. **Palavras-chave:** Formação de formadores; Políticas de formação; Formação continuada de professor.	Rosivete Oliveira da Silva
2012	Dissertação	Repositório PPGE da UnB	**Formação Continuada de Professores da Secretaria de** Educação do Distrito Federal (2009-2011): a percepção docente. **Palavras-chave:** Formação de professores; Formação continuada de professores; Percepções docentes sobre formação continuada.	Fabiana Margarida Gomes Lagar
2016	Dissertação	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UCB	A Formação Continuada de Professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções. **Palavras-chave:** Formação continuada de professores no DF; Conceitos e concepções sobre formação continuada; Concepções sobre docência. EAPE.	Eriane de Araújo Dantas
2016	Dissertação	Repositório PPGE da UFU	Formação Continuada de Professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente.	Vera Lúcia Lacerda

			Palavras-chave: Formação continuada; Saberes docentes; Identidade profissional; Desenvolvimento profissional.	

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos encontrados nas bases de dados, 2023.

Quadro 9 – Síntese Teórica dos Trabalhos do Levantamento Bibliográfico – ARTIGOS

TIPO/TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Artigo Formação Continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.	Verificar como se dá a formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros.	Pesquisa de campo **Instrumentos/Técnicas –** Visitas técnicas e entrevistas com profissionais responsáveis pela política de formação (gestores). **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** 19 Secretarias de Educação e seus respectivos gestores, sendo 6 estaduais e 13 municipais	Os Resultados da pesquisa apontam que as políticas de formação continuada de professores de grande parte das Secretarias de Educação investigadas buscam sanar as lacunas da formação inicial e são centradas em práticas vistas como "clássicas**",** ou seja, em cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com enfoque para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
Artigo Uma Experiência de Formação Continuada de Professores: A Formação de Rede.	Analisar o programa de formação continuada de rede e as possibilidades de desenvolvimento. (Projeto Alfaletrar)	Pesquisa – ação **Instrumentos/Técnicas –** Análise documental. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** Secretaria Municipal de Lagoa Santa (MG) e suas 19 Unidades Escolares.	A formação continuada de rede, demonstrou que o grupo de profissionais participantes passou a compreender melhor os processos pelos quais os educandos adquirem a competência de alfabetização e letramento, da leitura e da escrita. Que é possível integrar toda uma rede de ensino em um processo de formação continuada.
Artigo Formação Continuada de Professores: Possibilidades de Enfrentamento do Racismo.	Refletir sobre a formação continuada, como um dos fatores de transformação e mudança na práxis do professor e transversalidade dos conteúdos.	Análise documental **Instrumentos/Técnicas –** Pesquisa documental **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** Secretaria Municipal de Lagoa Santa (MG) e suas 19 Unidades Escolares.	As Políticas Públicas de formação no que tange a temática afrodescendente ainda não estão claramente definidas nas ações escolares de educação básica da rede pública do estado de Roraima.

Artigo Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais.	Destacar o papel do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (Cefapro/MT) no contexto das políticas nacionais de formação.	Análise documental **Instrumentos/Técnicas –** Análise documental. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** Polo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. do Município de Pontes Lacerda (MT).	O Cefapro/MT se mostra como importante espaço de negociação e ressignificação política, assim como é atribuído a este importante papel nos processos de formação continuada dos profissionais da educação e tem um papel preponderante na construção de um processo de formação continuada mais consciente, que envolva as instâncias pessoais, profissionais e institucionais, porém este não pode perder de vista a escola como termômetro de sua atuação, já que a proposição inicial de um contexto democrático e gerenciado pelos profissionais da educação enfrentou e enfrenta muitos obstáculos, que transformou o centro de formação em unidade executora e não propositiva ou colaborativa no processo de formação continuada.
Artigo – Relato de Experiência CEFAPRO de Pontes e Lacerda-MT: avanços e desafios.	Apresentar os avanços e desafios encontrados ao longo do desenvolvimento das atividades no e pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso-CEFAPRO, tendo como foco de discussão a formação continuada dos professores que atuam como formadores neste Centro.	Pesquisa descritiva **Instrumentos/Técnicas –** Análise documental e observação. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** Formadores do CEFAPRO.	Foi possível verificar avanços nas ações dos formadores em relação ao seu papel nas escolas. Na maneira como são conduzidos os conflitos que no início surgiram e às vezes ainda surgem. A credibilidade que foi conquistada junto às Assessorias, Secretarias e Escolas e a construção de uma equipe participativa das e nas ações propostas para garantir o sucesso das escolas, superando, assim a visão burocrática e hierarquizadora das funções.
Artigo Formação Continuada de Professores da Educação Básica de Mato Grosso: o olhar do professor formador.	Discutir sobre a importância de formação continuada para professores da Educação Básica, como forma de ampliação do conhecimento, valorizando o profissional e possibilitando-lhe refletir acerca de seu próprio trabalho; para que, se fortaleçam no exercício permanente da prática educativo-crítica.	Pesquisa descritiva **Instrumentos/Técnicas–** Observação **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** Professora formadora do CEPRAFO do município de Juína (MT).	Percebeu-se a necessidade de buscar ações formativas que oportunizem a forma para se refletir diante da prática docente, com vistas, a proporcionar aos alunos um ensino de qualidade na educação básica. Pensa-se que essa reflexão possa nortear o caminhar no processo de construção da aprendizagem, para de fato, compor um modelo de eficiência e qualidade na Educação Pública de Mato Grosso e com isso legitimá-la no cenário

			nacional, ofertando então, uma Educação que não somente atenda a todos (inclusiva), mas também, tenha como padrão de desempenho um alto nível de proficiência entre os educandos da rede.
Artigo Uma investigação do processo de formação continuada ofertado pelo Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Cuiabá – MT.	Analisar a pertinência do processo de criação do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO), do município de Cuiabá, estado de Mato Grosso (MT).	Pesquisa descritiva **Instrumentos/Técnicas –** Análise documental e entrevista. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** 39 professores da Rede Estadual de Ensino.	Os resultados indicam o CEFAPRO de Cuiabá (MT) cumpre sua função de gerir a formação de professores. Entretanto, fatores como rotatividade de gestores, espaço geográfico do estado e perfil de alguns formadores são fatores que dificultam que a formação seja colocada em prática em sua totalidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos encontrados nas bases de dados, 2023

Quadro 10 – Síntese Teórica dos Trabalhos do Levantamento Bibliográfico – DISSERTAÇÕES

TIPO/TÍTULO	OBJETIVO	METODOLOGIA	RESULTADOS
Dissertação Políticas de Formação Continuada do Professor Formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.	Compreender quem forma e como se configuram as políticas de formação continuada dos professores formadores do CEFAPRO, Polo de Cuiabá (MT).	Pesquisa de campo **Instrumentos/Técnicas –** Análise documental e entrevista. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** professores formadores, coordenadora e superintende de formação.	Os professores formadores do CEFAPRO de Cuiabá se encontram sob a influência de processos contraditórios de formação continuada. Há uma formação que reforça a intervenção do estado a partir dos programas adotados, que legitima as características técnicas da formação e do trabalho docente dos professores formadores, retirando-lhes a autonomia profissional.
Dissertação Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): A Percepção Docente.	Analisar como os professores da SEDF percebem a formação continuada implementada pela SEDF a partir de 2009.	Pesquisa qualitativa, Materialismo Histórico e Dialético. **Instrumentos/Técnicas –** Questionários e entrevistas. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** 167 professores e orientadores	Os participantes da pesquisa percebem a formação continuada como um elemento que enriquece o seu trabalho, constituindo-se como um meio de fundamentar suas ações para que não se tornem arbitrárias ou obsoletas. Nos programas de formação continuada prevalece a concepção de capacitação, formação em serviço. A epistemologia

		educacionais da Rede Pública do DF, vinculados as 14 Diretorias Regionais de Ensino.	de base é a técnica, ora privilegia a teoria, ora privilegia a prática. As formações centralizadas na sede da EAPE dificultam a participação dos professores.
Dissertação A formação continuada de professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções.	Analisar os limites e as possibilidades da EAPE como instituição responsável pela formação continuada de professores da educação básica pública do DF.	Pesquisa exploratória, estudo de caso. **Instrumentos/Técnicas –** Análise documental e entrevista. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** 14 profissionais vinculados a gestão da EAPE, formadores e do SINPRO-DF.	Nos três períodos governamentais analisados neste trabalho, verifica-se que a EAPE e a formação continuada de professores foram profundamente afetadas pelas mudanças de concepções sobre formação e sobre docência dos responsáveis tanto pela gestão administrativa do DF quanto pela gestão do sistema de ensino em cada momento. As alterações não se restringiram à estrutura orgânica da EAPE, mas estenderam- se à forma como as ações de formação continuada foram elaboradas e desenvolvidas e como se concebiam as políticas de valorização do magistério.
Dissertação Formação Continuada de Professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente.	Analisar as contribuições da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação - EAPE, para o desenvolvimento profissional docente.	Pesquisa exploratória, Materialismo, Histórico e Dialético, **Instrumentos/Técnicas –** Entrevista semiestruturada e análise documental. **Participantes ou Lócus da Pesquisa –** 18 professores de duas escolas públicas localizadas em Brasília (DF).	A formação continuada promovida pela EAPE responde parcialmente às demandas formativas das professoras, principalmente, no que se referem à universalização da oferta de cursos, as condições que viabilizem a frequência das professoras e a pertinência das temáticas, diretamente vinculadas às necessidades formativas, específicas de cada grupo pesquisado. A formação continuada somente poderá contribuir com o desenvolvimento profissional das professoras, na medida em que for planejada e realizada em conformidade com os pressupostos de que essa formação deve ser “com” as professoras e não “para” as professoras, pois, elas devem ser protagonistas desse processo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos trabalhos encontrados nas bases de dados, 2023

Considerando que a construção do Estado do Conhecimento é uma etapa importante na pesquisa científica, apresentamos as principais informações sobre os estudos encontrados que mais se aproximam do nosso objeto de pesquisa. Para Morosini (2015, p. 102), O Estado do Conhecimento é a identificação, registro, categorização que leva à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Buscamos organizar em categorias os trabalhos encontrados para que pudéssemos mapear sob quais óticas e epistemologias os estudos foram realizados, identificando os aportes teóricos que fundamentaram as pesquisas e possíveis lacunas e indicações de continuidade para que o nosso trabalho possa apresentar o ineditismo exigido para um doutoramento. As categorias por nós encontradas foram as seguintes: a) Políticas e concepção da formação continuada, b) Formação continuada e trabalho pedagógico e c) Os centros de formação continuada: perspectivas formativas.

2.1 Políticas e concepção da formação continuada

O artigo de Davis *et al.* (2011) e a dissertação de Silva (2012) apresentam estudos que nos remetem à implementação de políticas de formação continuada cuja concepção reforça o aprimoramento de métodos e técnicas de ensino, sob a alegação da formação inicial deficitária e o monitoramento do trabalho docente por meio de programas educacionais, ocasionando assim a perda de autonomia do professor.

Nesse sentido, a formação continuada está centrada na ação pedagógica, restringindo o trabalho docente à sala de aula o que, para Curado Silva (2019, p. 34), tal proposta ou concepção de formação “orienta-se pelo saber prático elaborado pelo professor em sua atividade docente e consiste em construir conhecimentos e teorias sobre a prática docente, a partir da ação-reflexão-ação.” O professor busca na formação atender (ou resolver) demandas do dia a dia da escola e as situações rotineiras que emergem na sua sala, em um processo solitário de autorresponsabilização. Ainda, de acordo com Curado Silva:

> [...] a valorização do saber prático imprime um caráter pragmático na formação de professores e é tomado pelas políticas públicas como um viés hegemônico. Pois, ao se restringir ao cotidiano da prática da atividade central do professor, a aula, o exime na produção do conhecimento da apreensão das articulações históricas entre o trabalho educativo e a apropriação do conhecimento socialmente elaborado, restringindo o saber docente e a função da sua atividade (Curado Silva 2019, p. 34).

Subsidiada por uma perspectiva utilitária, a formação continuada, dessa forma, pode contribuir para a padronização e regulação da ação pedagógica do professor, o que proporciona um aprendizado pela própria experiência que, em muitos casos está associada ao compartilhamento massivo dessa experiência para que ela seja replicada em diferentes realidades como uma prática exitosa em sala de aula.

No artigo de Davis *et al.* (2011), **A Formação Continuada de Professores em Alguns Estados e Municípios do Brasil,** o referencial teórico utilizado para discutir o tema está centrado em Gatti e Nunes (2008); Gatti e Barreto (2009), que tratam das deficiências da formação inicial e que, portanto, as políticas de formação de professores se voltaram para tentar sanar tais lacunas. Os autores Mevarech (1995); Fessle (1995); Fuller e Brown (1995); e Gregorc (1973) embasaram a discussão sobre a formação como parte do ciclo de vida profissional.

O estudo de Davis *et al.* (2011) se aproxima do nosso objeto na medida em que a pesquisa se desenvolve em vários centros de formação no Brasil, entretanto, os autores fazem a opção por um projeto (ou curso) de cada centro para compreender como se estrutura a formação continuada, além das entrevistas com gestores e os respectivos formadores dos projetos e, nesse sentido, encontramos um elemento que se diferencia da nossa proposta de pesquisa, pois, nosso intuito será investigar também as propostas dos centros estaduais por meio de seus documentos norteadores.

A dissertação de Silva (2011) intitulada Políticas de Formação Continuada do professor Formador de um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica[6], apresenta seu aporte teórico no resumo e como eles ajudarão na discussão da temática ao longo do texto: na pesquisa considera-se que a formação

[6] Em contato telefônico com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, nos foi informado que o Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro) foi extinto, e que as 15 Diretorias Regionais de Educação (DRE) são agora as responsáveis pela Formação Continuada dos Profissionais da Educação do estado.

continuada é um processo de construção teórico-prático que se constrói na trajetória da vida profissional do professor. Para definir a compreensão de formação e formação continuada de professores recorre-se a Contreras (2002); Gatti (2005, 2008); Gentil (2006); Giroux (1997); Gramsci (1982); Freire (1987,1996); Nóvoa (1991, 1993, 2009), e Schön (1992).

O trabalho de Silva (2011) faz uma apresentação da estrutura do centro, que possui várias sedes em Mato Grosso. Realiza entrevistas com os formadores que atuaram nas formações ofertadas nos anos 2008 e 2009 e que foram selecionados em editais internos da Secretaria de Educação para atuarem em cursos pré-definidos ou em programas do MEC, desse modo, a aproximação com nossa pesquisa se dá por meio dos instrumentos utilizados e dos participantes da pesquisa. Destarte, Silva (2011) selecionou os participantes que atuaram nos anos 2008 e 2009 e, em nosso estudo, as entrevistas serão realizadas com os formadores atuais dos centros de formação. Julgamos de suma importância ouvir os sujeitos que estão com os professores no dia a dia da formação.

2.2 Formação continuada e trabalho pedagógico

Os trabalhos de Duarte (2012); Pereira e Castro (2012); Lagar (2012); Bernardo (2017); e Reis *et al.* (2019), agrupados nesta categoria, apresentam em seus resultados que a formação continuada deveria ser elemento importante no trabalho em sala de aula, porém, a depender das propostas dos cursos, ele pode ou não levar o professor a refletir e a fazer a crítica do trabalho desenvolvido.

A LDB, regulamentada pelo Decreto n. 3276, de 06 de dezembro de 1999, em seu Artigo 63, assegura a oferta da formação continuada: “Os institutos superiores de educação manterão: III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Os cursos deveriam dialogar com as realidades encontradas nas escolas, entretanto, observa-se nos apontamentos das pesquisas supracitadas que as formações não reverberam nas salas de aula, apenas no trabalho de Duarte (2012) pode-se observar que os professores demonstraram, ao final de uma formação, maior compreensão dos processos de alfabetização.

Outro aspecto apontado nas pesquisas remete ao fato de que a formação continuada legitima o trabalho do professor na medida em que reitera o trabalho realizado em sala de aula, fundamentando suas ações docentes, o que nos remete as

propostas utilitárias em que o professor encontra nos cursos legitimação das metodologias aplicadas nas aulas.

No artigo de Duarte (2012) **Uma Experiência de Formação Continuada de Professores: a formação em rede,** a Formação Continuada é discutida com os autores Gatti (2009); Souza e Gouveia (2011); Carvalho e Simões (2002); Carvalho (2006); Freitas (2002); e Chartier (1998). Os programas de formação são analisados com embasamento de Diniz-Pereira (2011), Marcelo (2009) e Torres (2008). A autora aborda em sua pesquisa uma proposta de formação de rede que se organiza a partir da demanda apresentadas pelos professores de uma rede de ensino municipal e tem relação direta com o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, um grupo de professores de cada escola recebe a formação e as instituições se encarregam de fazer o repasse mensal aos colegas, com esse trabalho, foi criado o Projeto Alfaletrar para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Pretendemos compreender em nosso estudo se a demanda ou necessidade formativa dos professores da rede estadual é levada em consideração para se pensar na oferta de cursos.

Na pesquisa **Formação Continuada de Professores: possibilidades de enfrentamento do racismo,** Pereira e Castro (2012) apresentam uma discussão sobre como a formação pode auxiliar no combate ao racismo nas escolas, trazendo transformação na práxis do professor. Realiza breve apresentação sobre negros no Brasil se apoiando nos estudos de Segato (2006), Martinello (1995) e Costa (2006), em seguida dialoga com dados e documentos oficiais sobre as comunidades indígenas e a composição da população negra no país. Também, com documentos e dados do estado de Roraima, discute como a educação ambiental e racial deveria permear as formações continuadas, mas que não há elementos de que o discurso escrito implica diretamente no trabalho desenvolvido em sala de aula. Esse artigo suscitou a necessidade e verificar se na oferta de cursos dos centros são considerados temas transversais que estejam nos PPPs dos centros de formação e/ou no Currículo da Rede Estadual de Educação, tendo em vista que os temas transversais são assuntos ou questões que abrangem múltiplas áreas do conhecimento e ajudam na compreensão interdisciplinar da política de formação continuada.

A dissertação de Lagar (2012), **Formação Continuada de Professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2009-2011): percepção docente**, nos

aponta que a “A ideia de formação continuada como direito e como desenvolvimento profissional ainda é muito incipiente”. Os participantes têm a percepção que a formação é um elemento importante que enriquece o trabalho, fundamentando suas ações em sala de aula, mas que os cursos ofertados atendem em parte às necessidades formativas dos docentes, pois deveriam considerar a realidade das escolas da rede pública do DF. O tema sobre formação de professores é tratado em três subcapítulos a luz dos autores Veiga (2009); Silva (2011); Borges (2010); Sacristán (1999); Libâneo (2008); Nóvoa (1999); Vicentini e Lugki (2009); Asbahr e

Sanches (2006); Saviani (2008); Paro (2008); Oliveira (2006); e Gasparin (2009). O trabalho de Lagar (2012) nos permitiu compreender que as condições materiais e imateriais na oferta de cursos devem se complementar: o acesso deslocamento até a EAPE, os temas de formação que ora são teóricos em demasia, ora privilegiam uma abordagem mais prática, sem complementariedade entre eles. É uma discussão que pretendemos abordar em nossa pesquisa, se há uma política de Estado que norteia as propostas de formação continuada ou se ainda estamos pensando em uma forma de compensação para as lacunas da formação inicial e no praticismo das metodologias a serem aplicadas em sala de aula.

O artigo de Bernardo (2017), **Formação Continuada de Professores da Educação Básica de Mato Grosso: o olhar do professor formador**, remete-se a dificuldade de mudança de postura pedagógica por parte dos professores. A autora reconhece não se tratar de um processo fácil, mas que a resistência em refletir para repensar a prática em sala de aula pode dificultar o alcance de resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, isso, segundo o olhar dos professores formadores dos cursos. Autores como Tardif (2014); Vasconcellos (2007); Pinto (2010); Nóvoa (1992); Candau (1997); Máximo e Nogueira (2009); Delors (2003); e Schön (2000) estão ao longo do texto dialogando com a autora sobre a prática pedagógica e sua relação como a formação de professores. Novamente a discussão sobre a realidade da escola abrange este trabalho que apresenta um pouco do contexto de algumas escolas de Mato Grosso. Outro aspecto que pretendemos dialogar em nossa pesquisa: é necessário que a formação continuada tenha uma ligação com os diversos cenários escolares dos estados, que a descentralização na oferta de cursos pode ser uma alternativa, considerando o tamanho da rede que necessita ser alcançada.

O artigo de Reis *et al*. (2019), **Uma Investigação do processo de Formação Continuada Ofertado pelo Centro de Atualização dos Profissionais de Cuiabá -**

MT, nos apresenta o panorama entre o pioneirismo da proposta de criação do CEFAPRO, a oferta da formação continuada e sua contribuição para o trabalho realizado às escolas. Para discutir o processo histórico da criação e implantação do centro, os problemas educacionais no Brasil apontados em outras pesquisas, se apoiam em documentos oficiais e nos autores Nóvoa (1991, 1995, 2007); Rocha (2010); Saviani (2010); Cardoso (2009); Freire (1980); Strentzk (2011); Alarcão (1996, 2001); Gadotti (1988); e Luckesi (2005). A pesquisa aponta que o centro contribui para o trabalho do professor e, portanto, cumpre seu papel de instância formativa, mas as políticas de gestão a cada governo atrapalham o processo a cada período de rotatividade.

A formação continuada e o trabalho pedagógico são processos complementares e fundamentais para primarmos por uma educação de qualidade. Freire (2015) defende que formação continuada deve ser uma demanda de aprendizagem ao longo da vida profissional e que deve ser participativo onde os professores devem ter a oportunidade de questionar e refletir sobre sua prática pedagógica, desse modo, o Trabalho Pedagógico inclui o processo de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho educativo de forma crítica e participativa.

Ainda destacamos que as pesquisas de Duarte (2012); Pereira e Castro (2012); Lagar (2012); Bernardo (2017); e Reis *et al.* (2019) se relacionam com nosso trabalho pois pautam que a formação continuada não reverbera na sala de aula de modo a trazer uma transformação no trabalho desenvolvido pelo professor. Há de se analisar se essas propostas de formação são necessidades formativas dos docentes que são formados ou se estão apenas as cumprindo como prescrição obrigatória para a progressão na carreira.

2.3 Os Centros de Formação Continuada: perspectivas formativas

Nesta categoria, os trabalhos de Gobatto (2015); Jesus (2018); Dantas (2016); Lacerda (2016); e Reis *et al.* (2019) nos apresentam elementos que podem influenciar na concepção da formação dos centros de formação pesquisados, tais como a influência política sobre esses processos, a dificuldade de acesso aos centros e a importância da segurança e autonomia do formador.

Desse modo, as propostas sofrem influência política, uma vez que a alternância de governos e da gestão dos centros descontinuam o projeto pedagógico que estava

sendo desenvolvido pelas equipes, causando desgaste nas relações com os novos gestores. A localização das sedes ou do polo onde o curso é ofertado é distante de uma parcela significativa de escolas, desmotivando a participação dos professores. O perfil do formador por vezes é questionado pela gestão, o que abala a segurança e autonomia do docente e, quando a formação passa a ser realizada pela universidade, a relação se fortalece e o formador conquista mais segurança e autonomia para desenvolver o seu trabalho.

As pesquisas trazem como lócus de pesquisa dois espaços institucionalizados para a formação continuada e professores: de Gobatto (2015); Jesus (2018); e Reis *et al.* (2019) tratam do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso – CEFAPRO/MT, sendo que o trabalho de Gobatto (2015) faz referência à criação do CEFAPRO/MT de um modo geral, o de Jesus (2018) trata do polo da cidade de Pontes e Lacerda e Reis *et al.* (2019) pesquisaram o polo da capital Cuiabá. As dissertações de Dantas (2016) e Lacerda (2016) apresentam estudos referente à Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE/DF.

O Cefapro/MT “surgiu da iniciativa de formação continuada, por meio do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam) implantado no Mato Grosso, em 1989, na Escola Estadual Sagrado Coração de Jesus” (Gobatto, 2015, p. 6), com o objetivo de reestruturar o currículo do curso de magistério. Com a extinção do Curso Normal (magistério), o Cefam também foi extinto e, para manter as ações de formação continuada, foi criado o Centro Permanente de Formação de Professores (Cefor). Com a participação de várias escolas (estaduais e municipais) nas sessões de estudos do Cefor, a Secretaria de Educação Estadual do Mato Grosso – SEDUC/MT, decidiu ampliar essa estrutura de para o restante do estado, conforme explica Favretto (2006, p.55):

> Os Centros de Formação e Atualização do Professor – Cefapro foram criados a partir do Centro de Formação Permanente de Professores – Cefor que teve sua origem na Escola Sagrado Coração de Jesus de Rondonópolis-MT, para institucionalizar o projeto de formação permanente dos professores que já existia e não era reconhecido pelo Estado (Favretto 2006, p.55).

Foi criado, então, o Centro de Formação e Avaliação do Professor, instituído pelo Decreto Estadual nº 2.007/1997. Em 1998, por meio da Portaria 02/98, o nome e

finalidades foram alterados para Centro de Formação e Atualização do Professor – Cefapro/MT. A Portaria 048/99 disciplinou o funcionamento dos polos do Cefapro: 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).

Atualmente, são 15 polos que são unidades descentralizadas com autonomia administrativa e financeira, com equipes de gestão formadas por diretores, coordenadores, secretários e professores formadores, dependendo da área de especialização. Essas equipes são responsáveis pela formação continuada de todos os profissionais da educação pública do Mato Grosso.

O Polo Pontes e Lacerda foi criado em 2008, pela Lei nº 9.072, de 24 de dezembro, do mesmo ano, e atende 10 municípios: Campos de Júlio, Comodoro, Conquista D'Oeste, Figueirópolis D'Oeste, Jauru, Nova Lacerda, Pontes e Lacerda, Rondolândia, Vale do São Domingos e Vila Bela da Santíssima Trindade (Jesus, 2018). O Polo Cuiabá, instituído pelo Decreto nº 2.007/1997 (que criou a política do Cefapro) abrange 11 municípios: Cuiabá, Várzea Grande, Nossa Senhora do Livramento, Poconé, Acorizal, Jangada, Santo Antônio do Leverger, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Nova Brasilândia e Planalto da Serra (Cefapro – Pontes e Lacerda, 2017).

A EAPE, que atualmente se chama Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEEDF, é uma Unidade orgânica de comando e supervisão, diretamente subordinada ao gabinete da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, compete definir, propor, elaborar, coordenar, implantar e implementar políticas e diretrizes específicas de formação continuada, de letramento científico, e de pesquisa, em consonância com as necessidades da Rede Pública de Ensino e dos demais setores da Secretaria. (Secretaria de Educação, 2022).

Desde que foi fundada, em 1988, a EAPE passou por transformações, tanto em seu aspecto administrativo quanto em seu nome. Além disso, as concepções políticas

e pedagógicas que orientam sua atuação também sofreram mudanças, influenciando, desse modo, o seu papel na formação dos profissionais da educação no Distrito Federal (Dantas, 2016). Foi fundada em 10 de agosto de 1988, por meio da Resolução Nº 2.416, que instituiu a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP) da extinta Fundação Educacional, no governo de Joaquim Roriz, e foi fechada em 1993, no mesmo governo. Em 1995, retomou suas atividades ainda no primeiro ano do governo de Cristovam Buarque e, novamente no governo de Joaquim Roriz, é recriada oficialmente por meio da Lei Nº 1.619/97. Desde então, a EAPE vem cumprindo seu papel de espaço de formação continuada, adequando as suas concepções de acordo com a alternância dos gestores do DF.

Em seu artigo, **Formação Continuada no Estado de Mato Grosso no Contexto das Políticas de Públicas Educacionais**, Gobatto (2015) apresenta o referido centro de formação desde a sua criação, caracterizando sua proposta pedagógica e destacando principais mudanças ao longo dos anos. Dialoga com os documentos oficiais, com os autores Nóvoa (1995); Favretto (2006); e Máximo e Nogueira (2009). Conclui enfatizando a importância de haver cooperação entre as instâncias de gestão federal, estadual, municipal e sociedade civil, organizada para garantir a criação de políticas de formação de professores. Nesse sentido, podemos entremear a proposta do texto com a nossa pesquisa, uma vez que a autora enfatiza o tema da formação continuada, visando destacar o papel do Cefapro/MT como instância constituída pelo Estado para a implementação das políticas locais e nacionais de formação de professores, destacando qual o papel do centro, que passou de uma criação inicial gerida pelos profissionais, que se preocupavam com as necessidades de formação trazida por seus pares, para uma instância executora de políticas encaminhadas pela Gestão da SEDUC/MT.

O relato de experiência de Jesus (2018), em **CEFAPRO de Pontes e Lacerda-MT: avanços e desafios,** apresenta, por meio do trabalho desenvolvido pelos formadores, como o espaço físico foi estruturalmente se organizando e as formações foram aos poucos traçando o perfil formativo do responsável por ministrar os cursos. A autora apresenta as referências (autores que provavelmente são seu referencial teórico) ao final do trabalho, entretanto os autores não estão citados ao longo do texto, o que dificultou compreender onde cada perspectiva estava fundamentada. Buscamos na leitura do trabalho identificar as principais ideias de Lück (2006); Paro (2007); e Vasconcellos (2008), que nas obras citadas defendem a participação da comunidade

escolar na escola, o trabalho do gestor na construção de uma escola participativa, a gestão democrática e a gestão da coordenação pedagógica na continuidade do trabalho desenvolvido. Os autores Morin (2000) e Tardif (2002) trazem em suas obras a discussão sobre a reflexão do que constitui o conhecimento (saberes) profissional dos docentes e discutem a importância da formação continuada para o desenvolvimento desse conhecimento. Outro autor que consta nas referências, mas também não está citado é Nóvoa (1992), que apresenta uma reflexão sobre a importância da formação de professores para a qualidade da educação e discute questões relacionadas à identidade profissional dos docentes. Em nossa pesquisa, buscaremos identificar as concepções teóricas que subsidiam os projetos de formação dos centros estaduais, sob quais perspectivas são ofertadas os cursos, o papel e o perfil dos responsáveis pela política de formação continuada.

A dissertação de Dantas (2016), **A Formação Continuada de Professores do Distrito Federal na EAPE: contextos e concepções**, faz uma análise do desenvolvimento das atividades nesse centro no recorte temporal entre os anos 1995 e 2010, trazendo as influências políticas de cada período e de como as propostas de formação reverberaram nas escolas. A autora traz os seguintes autores Gatti (2008); Hypollito (1999); Menezes (2003); Lourenço Filho (2001); Freitas (2010); Furter

(1977); Neotti (1778); Aguerrondo (2003); e Tardif (2014) para tratar do tema da Formação Continuada de Professores em diferentes conceitos. Na discussão sobre a Formação Continuada a partir da prática docente como fator de desenvolvimento profissional, o diálogo se constrói a partir dos conceitos de Imbernón (2011); Nóvoa (1992); Tardiff (2014); Sacristán (2000); Zeichner (1993); Freire (1993; 1996; 1997);

Perrnoud (1999); Nóvoa (2009); Gatti e Barreto (2009); Gatti (2003); e Souza (2014). Para discutir sobre a Constituição de uma política de formação continuada, os autores apresentados foram Secchi (2013); Höfling (2001); Azevedo (2004); Gatti e Barreto (2009); Freire (1996); Nóvoa (1992); e Imbernón (2011). Pelo exposto, vemos que demarcar aspectos históricos e políticos dos centros, desde sua criação até o trabalho que é realizado atualmente, percebendo as influências sofridas ao logo da alternância da gestão é uma frente analítica pertinente para compreendermos nosso objeo de estudo.

A dissertação de Lacerda (2016), intitulada Formação Continuada de Professores: contribuições da EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação) no desenvolvimento profissional docente, está apoiada nos autores

Dubar (1997); Pimenta (2000); Melo (2007); Nóvoa (2008); Gatti (2009); Marcelo García (2009); Imbernón (2010); Marcelo García e Vaillant (2012); e Tardif (2014). A autora discutiu em seus trabalhos os temas da formação continuada no contexto do Distrito Federal, os significados e especificidades, os saberes docentes, a identidade e o desenvolvimento profissional, procurando estabelecer uma aproximação com a realidade pesquisada revelando as fragilidades (ou precariedades) do seu objeto: o centro de formação e sua contribuição para o desenvolvimento profissional das professoras. A contribuição para o trabalho do professor na escola deverá ser um tema abordado em nossa pesquisa: que relevância a formação tem no cotidiano da escola, na organização do trabalho pedagógico desenvolvido pelo docente.

2.4 Algumas sínteses iniciais

Os centros de formação são espaços físicos mantidos pelos governos locais dos sistemas de ensino estaduais e ou municipais que ofertam capacitação aos profissionais da educação, dentre eles a dos professores. A forma como se organizam estruturalmente e concebem o planejamento dos cursos podem nos trazer elementos importantes para compreender como estão sendo formados os professores da Educação Básica no Brasil.

Os trabalhados analisados nos deram um panorama do que vem sendo pesquisado sobre a Formação Continuada no Brasil, a partir dos centros de formação. Os textos apresentam o percurso histórico e político do tema e da criação e implantação da política em seus contextos de pesquisa. Autores como Gatti e Barreto (2009); Gatti (2003, 2005, 2008, 2009); Nóvoa (1991; 1992; 1999; 2000; 2007; 2008;

2009), Shön (1992; 2000), Freitas (2002; 2010); Tardif (2002; 2014); e Ibernón (2010;

2011) são citados com mais frequência, principalmente nas discussões teóricas sobre formação de professores, o que nos indica uma tendência em se pesquisar o trabalho em sala de aula e a prática pedagógica – dos professores ou formadores – com uma proposta quase que obrigatória de ação-reflexão-ação, conceito advindo da Teoria da Indagação de Dewey (1959), um saber que está muito frequentemente relacionado às ações profissionais, como conhecimento técnico e pragmatismo. Nessa perspectiva, o nosso estudo intentará compreender as tendências e teorias que estão sustentando a política dos espaços de formação e, assim como identificamos

nas pesquisas aqui tratadas, pretendemos avançar para uma análise documental que nos permita desvelar se há contradições entre o escrito e o vivido, se há uma compreensão e apreensão clara sobre o que os documentos norteiam e o que é de fato ofertado para os professores.

Entendemos que a categoria Os Centros de Formação Continuada: perspectivas formativas buscaram agregar os estudos que tratavam de concepções que abordaram o processo de aprendizagem e desenvolvimento formativo dos professores.

Por sua vez, as concepções de formação de professores apresentam diferentes visões e abordagens para entender o que é a formação de professores e como ela deve ser conduzida. Algumas enfatizam a importância de uma formação teórica sólida, enquanto outras valorizam a formação prática e experiência em sala de aula. Algumas concepções também destacam a importância da formação continuada ao longo da carreira docente, enquanto outras priorizam a formação inicial. É importante destacar que as concepções de formação de professores estão relacionadas com diferentes perspectivas teóricas e filosóficas sobre a educação e a formação profissional.

Com base nessas sínteses, nossa pesquisa tem como objetivo compreender e analisar como as concepções teórico-metodológicas de educação, implementadas tanto nas secretarias estaduais de educação quanto nos centros de formação de professores, influenciam e delineiam, a consolidação de uma política nacional de formação docente no Brasil. Para isso, tomaremos como lócus da pesquisa os Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores, investigando como esses espaços organizam e conduzem suas ações formativas a partir das diretrizes estabelecidas. A escuta de gestores e formadores será fundamental para apreender as concepções que orientam os processos de formação, bem como os desafios enfrentados na implementação dessas políticas. Nesse sentido, buscamos analisar em que medida essas diretrizes e práticas formativas dialogam com as necessidades reais da educação pública, se promovem a valorização e autonomia do professor ou se, ao contrário, reforçam perspectivas tecnicistas e alinhadas a interesses reformistas e neoliberais. Ao examinar esse contexto, pretendemos identificar as contradições, os desafios e as possibilidades que permeiam a construção de uma política de formação continuada capaz de fortalecer a profissão docente e contribuir para uma educação crítica, democrática e socialmente referenciada.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Definir o método de pesquisa é um dos grandes desafios enfrentados por qualquer pesquisador, pois é ele que direciona o caminho para responder ao problema investigativo. Organizar esse percurso exige um olhar atento sobre o objeto de estudo e uma compreensão profunda da problemática de pesquisa (Silva; Hermida, 2021). Portanto, o método escolhido reflete a natureza do objeto de estudo, estabelecendo a base fundamental que orienta todo o trabalho e a interpretação da realidade.

Ao propor uma pesquisa científica em uma abordagem marxista, não apenas investigamos o tema e o objeto de estudo, mas também buscamos compreender a realidade de forma crítica e dialética. Segundo Marx (2008), a realidade social é histórica, contraditória e em constante transformação, e, nesse sentido, nossa pesquisa visa não apenas descrever fenômenos, mas analisar as contradições inerentes ao objeto de estudo, inserido em contextos materiais e históricos específicos.

A distinção de nossa pesquisa não reside apenas na escolha do tema ou do objeto — aspectos que podem ser encontrados em outros estudos — mas na maneira como o problema foi formulado e na condução dos instrumentos e técnicas selecionados para alcançar os objetivos investigativos ao longo do processo. Partimos da realidade concreta dos centros estaduais de formação, buscando compreender, por meio de uma análise das relações sociais de produção, das condições materiais e das dinâmicas de poder, os elementos que estruturam o campo da pesquisa. A metodologia proposta, buscou apreender como essas relações concretas se manifestam no fenômeno estudado e como o método do Materialismo Histórico e Dialético permite revelar novas dimensões do objeto ora investigado.

Neste capítulo, detalharemos a abordagem epistemológica que fundamenta o estudo, baseada no Materialismo Histórico e Dialético e o percurso metodológico que guiou nossa investigação. Essa abordagem permite-nos examinar as contradições sociais e os processos históricos que determinam o objeto de pesquisa. Além disso, apresentamos os instrumentos e técnica utilizados, os sujeitos e o lócus da pesquisa, e as etapas que consideramos essenciais para garantir a coerência da práxis investigativa.

3.1 O Método de investigação e exposição

Nosso estudo situa-se no campo da pesquisa qualitativa, e buscamos, pela perspectiva crítica, apreender do nosso objeto as realidades social, histórica e econômica presentes nas estruturas institucionais construídas pelas interações sociais e relações de poder presentes em uma sociedade que se organiza em um sistema capitalista.

Assim sendo, compreendemos que o Materialismo Histórico e Dialético nos permitiu, enquanto método científico, conhecer a realidade concreta do nosso objeto superando a superficialidade dos fenômenos, requerendo uma postura ética e crítica do pesquisador, conforme pontua Netto (2011, p.20) “[...] o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e afetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador”. Ao abordar a realidade em sua totalidade e em suas contradições internas, o MHD nos possibilitou ir além da descrição imediata e captar o movimento histórico e as determinações profundas que configuram o objeto de estudo. Dessa forma, as relações subjacentes entre os fenômenos e a essência proporcionaram uma compreensão crítica e transformadora da realidade, corroborada aqui por Felismino (2004):

> Permite a explicitação e a compreensão dos fenômenos sociais em suas contradições e em sua relação com a totalidade histórico-social, diferencia o modo de ser da relação sujeito-objeto no processo de conhecimento e se opõe às visões unilaterais; instaura uma nova concepção de método científico com método de investigação, a apropriação analítica do objeto e o método de exposição das determinações fundamentais e as conexões dialéticas do fenômeno com a essência; não possui pressuposto de objetividade lógico subjetivista, mas se situa na prática social dos homens; diferenciam-se por buscar apreender a gênese e o movimento dos fenômenos sociais e mediá-los com as categorias da contradição e da totalidade, imanentes à realidade social; carrega no conhecimento produzido a potencialidade de não apenas desvelar o que o real é, mas também de crítica social que aponte a superação das relações sociais capitalistas (Felismino, 2004, p. 82).

> Pensar e refletir a educação, sobretudo a formação continuada de professores, sob a perspectiva marxista “[...] é pensar sobre os processos sociais de formação do ser humano que ocorrem em diversos ambientes” (Silva; Hermida, 2021, p. 02). Nessa

> proposição, para os mesmos autores é possível conciliar o Materialismo Histórico e Dialético em dois momentos distintos de nossa pesquisa: a investigação e exposição:
>
> A perspectiva do método marxista funde os métodos analítico (investigação) e sintético (exposição), captando o que havia de essencial em cada um: por um lado a apropriação geral da natureza e por outro lado a singularidade do movimento histórico do objeto. Assim, os fenômenos são abordados nas perspectivas analítica e sintética. A abordagem analítica divide a realidade complexa em partes de complexidade menor (Silva e Hermida, 2021, p. 09).

Em uma pesquisa, eleger como fio condutor o Materialismo Histórico e Dialético, implica estruturar o estudo considerando a relação dialética entre a base material (estrutura econômica) e a superestrutura (aspectos políticos, jurídicos, culturais e ideológicos) da realidade investigada. Para Marx (2008), a vida material e econômica é o alicerce de toda a sociedade. As ideias e instituições não existem de forma isolada ou como motoras da história; elas são reflexos e produtos das condições materiais de vida e das relações sociais decorrentes da produção. Assim, compreender a economia e as relações de produção é essencial para entender o funcionamento e a evolução da sociedade (Marx, 2008).

Sob esse ponto de vista, propomos uma unicidade do Método em Marx, que orientou a investigação e análise a *priori* de nosso objeto, no intuito de desvelar as determinações histórico-sociais que envolvem nosso campo de pesquisa. Portanto, as quatro categorias que nortearam o percurso metodológico do nosso trabalho são:

1. Historicidade, que irá contextualizar nosso objeto intentando compreender o desenvolvimento e a evolução da sociedade a partir das condições materiais de vida e da luta de classes; **2. Dialética,** o processo histórico é entendido como movimento constante, e sua compreensão é feita através da análise das contradições e tensões entre as forças produtivas e as relações sociais de produção; **3. Contradição** é a existência de opostos ou forças contrárias presentes em todos os aspectos da realidade social e histórica; e **4. Mediação** é a ideia de que a realidade social é compreendida através da relação dialética entre as forças sociais e as condições materiais da vida, como a produção econômica. Isso significa que nenhum aspecto da sociedade é compreendido de forma isolada, mas sim através da interação e da mediação entre diferentes elementos sociais e materiais. Essas contradições são entendidas como tendo um papel fundamental no processo histórico, pois é através

delas que as sociedades evoluem e mudam.

As categorias de historicidade, dialética, contradição e mediação foram fundamentais para compreender os Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores em seu contexto histórico e social. Elas permitiram uma análise da evolução do sistema econômico e das relações sociais ao longo do tempo, considerando as interações e tensões entre diferentes forças sociais e suas contradições, como as lutas de classe e disputas por poder econômico. Assim, o objeto de estudo é compreendido pela mediação entre as forças sociais e as condições materiais da vida, como a produção econômica, resultando em uma visão mais ampla e profunda da realidade social.

Outras categorias emergiram ao longo da pesquisa, são as categorias analíticas próprias do contato direto com o objeto e ajudaram delineando a compreensão do fenômeno. Essas categorias se referem à organização estrutural, epistemológica e metodológica dos centros de formação, abrangendo a forma como estes se organizam e promovem a formação continuada. Elas também trouxeram novas perspectivas sobre as relações estabelecidas com os sujeitos que participam diretamente desses processos, nossos entrevistados, gestores e professores formadores. Esses novos elementos analíticos permitiram aprofundar a investigação sobre como as ações formativas são articuladas, os desafios enfrentados, e as dinâmicas das relações de poder se desenvolvem nesses espaços, revelando nuances essenciais para a compreensão do objeto.

A análise dos dados da pesquisa revelou categorias que evidenciam as determinações sociais, políticas e econômicas que conformam os processos de formação continuada de professores no contexto investigado. A partir da articulação entre os elementos empíricos e teóricos, e com base na perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético, identificamos sete categorias que nos ajudaram a compreender as contradições e mediações fundamentais deste campo:

1 - Agravamento da privatização da educação:

Essa categoria evidencia como a lógica privatista avança sobre a Formação Continuada, configurando um processo de mercantilização do ensino e das ações formativas. Observa-se uma crescente inserção de parcerias público-privadas e plataformas educacionais que subordinam a Formação de Professores a interesses mercadológicos, desconsiderando as demandas coletivas e estruturais da educação

pública;

2 - Reprodução de modelo formativo influenciado pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC:

Aqui, destaca-se a centralidade das políticas nacionais, como o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na orientação dos processos formativos. Esse modelo reforça uma padronização curricular e metodológica que reduz a autonomia docente, orientando a formação para a adaptação a essas reformas, em detrimento de uma perspectiva crítica, com vistas ao controle e monitoramento;

3 - Concepção de formação instrumental norteada pela racionalidade técnica da política:

Essa categoria reflete como a racionalidade técnica permeia os programas de formação, privilegiando práticas instrumentalizadas e desvinculadas de uma compreensão crítica das relações sociais educacionais. Trata-se de uma formação que atende às demandas imediatas do sistema, negligenciando o papel autoral, intelectual e transformador do professor;

4 - Direcionamento formativo para ações imediatas para o ensino:

Observa-se um direcionamento pragmático e imediatista nos processos formativos, centrados em resolver questões pontuais e práticas de sala de aula. Tal abordagem desconsidera as mediações históricas, políticas e sociais que compõem o trabalho docente, limitando a formação a um caráter superficial e pontual;

5 - Plataformização gerando individualização da formação e massificação:

O uso de plataformas digitais como principal meio de Formação Continuada promove uma individualização do processo formativo, afastando a coletividade, o diálogo e as reflexões e construções a respeito da docência. Ao mesmo tempo, ocorre uma massificação dos conteúdos, para que cheguem ao maior número de profissionais possível, desconsiderando contextos regionais e institucionais;

6 - Formação pautada pela lógica de avaliação de alto impacto:

A lógica das avaliações externas de alto impacto orienta os processos formativos, subordinando-os a métricas e resultados quantitativos. Prima pela eficiência e desconsidera a complexidade da prática pedagógica, que reforça uma perspectiva tecnicista que privilegia o desempenho em detrimento do desenvolvimento integral do professor;

7 - Abordagem teórico-metodológica com vistas à performatividade:

A performatividade emerge como uma exigência central, orientando as práticas

formativas para o cumprimento de metas e indicadores de produtividade. Essa lógica desumaniza o trabalho docente e submete os professores a uma dinâmica que valoriza resultados imediatos e mensuráveis, negligenciando os processos de reflexão crítica e emancipatória.

Cada uma dessas categorias não reflete as manifestações superficiais do fenômeno, mas suas determinações mais profundas, inscritas em relações históricas, econômicas e políticas mais amplas. A análise permitiu apreender como essas categorias se inter-relacionam e contribuem para a perceção crítica da Formação Continuada de Professores, ao evidenciar tanto os limites quanto as possibilidades de transformação. A perspectiva marxista não se limita às práticas sociais orientadas pelo mundo das aparências; ela visa transcender essas representações ancoradas no pensamento abstrato.

Com a compreensão do método de pesquisa por nós justificado, passamos agora à apresentação da técnica e dos instrumentos de pesquisa, detalhando os meios empregados para a coleta e geração dos dados que sustentam nossa investigação.

3.2 Técnica e instrumentos de pesquisa

Para compreender os sujeitos em seus contextos históricos e sociais, elencamos a técnica de análise documental, a visita técnica e a entrevista como meios de captar as informações necessárias para responder aos objetivos de nossa pesquisa. Para Franco (2017, p. 65), “[..] os instrumentos em uma pesquisa qualitativa geram dados ao invés de simplesmente coletá-los, uma vez que em contato com o objeto pesquisado, os dados emergem e (re)direcionam os rumos da investigação.”

Conceitualmente, as técnicas estão relacionadas à coleta (ou geração) de dados de uma pesquisa e os instrumentos são ferramentas fundamentais para que o pesquisador possa obter dados na intenção de responder aos objetivos da pesquisa. Em nosso trabalho procuramos selecionar tanto a técnica e os instrumentos de maneira coerente com os objetivos que intentamos responder e organizamos, no quadro 11, de modo a apresentar a relação entre eles:

Quadro 11 – Relação entre objetivos – técnica – instrumentos

OBJETIVO GERAL - Analisar as concepções de Formação dos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	**TÉCNICA / INSTRUMENTOS DE PESQUISA**
1. Identificar e analisar as propostas de formação continuada a partir dos agentes que atuam nos centros estaduais de formação.	**Análise documental:** - Dos atuais Projetos Políticos e Pedagógicos ou documentos similares; - Da legislação atual que norteia o trabalho a ser desenvolvido. - Roteiro
2. Caracterizar o cenário político do período que surgem os centros de formação continuada.	**Análise documental:** - Da legislação de criação dos centros; - Roteiro
3. Investigar as propostas de formação continuada de diferentes centros de formação de secretarias estaduais de educação.	**Visita Técnica:** - Conhecer as instalações e modelo organizacional da instituição; - Observar diretamente o ambiente e condições; - Promover interação com os participantes e a construção de relacionamentos; - Roteiro. **Entrevista Semiestruturada** - Promover interação com os participantes; - Coletar informações detalhadas e em profundidade; - Aclarar dúvidas ou obter informações adicionais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Assim, a técnica de pesquisa e os instrumentos que elencamos para nossa investigação são: a) Técnica de Análise Documental; b) Visita Técnica; e c) Entrevista. A técnica e os instrumentos estão de acordo com o nosso objeto de estudo, com a metodologia e objetivos da pesquisa. Consideramos que podem ser validados e confiáveis, além de serem claros, precisos e capazes de gerar informações relevantes para o nosso trabalho. Eles foram fundamentais para a qualidade e confiabilidade dos dados coletados e para a análise e interpretação dos resultados da pesquisa.

Os autores Alves *et al.* (2021) explicam que na Técnica de Análise Documental, o foco de estudo e investigação são os documentos que são os registros escritos, impressos, vídeos, fotografias etc. Em nosso caso específico, analisamos os

documentos escritos e impressos oficiais, de criação e/ou implantação e os Projetos Políticos e Pedagógicos dos Centros Estaduais de Formação Continuada aos quais tivemos acesso, cabe explicitar que, mesmo solicitando formalmente, [7]algumas instituições não disponibilizaram o material requerido, de modo que buscamos documentos nos sites e redes sociais.

Na leitura e análise, estabelecemos um diálogo com o material selecionado, de modo a extrair informações que buscassem responder aos objetivos de nossa pesquisa, buscando estabelecer conexões e mediações por meio de alguns questionamentos: 1. Qual a Natureza, origem e seu conteúdo? 2. Em qual contexto foi produzido (político, histórico e social)? 3. A quem se destina? 4. O que ele instituiu? 5. Quem são os sujeitos imbricados?

Para orientar o processo de análise, elaboramos um roteiro de **Análise Documental**[8] que estruturou o estudo dos documentos de maneira sistemática. Tal roteiro não apenas assegurou que todos os documentos fossem examinados de forma equitativa, mas também permitiu que o material fosse interpretado em sua totalidade. Assim, possibilitou a identificação de determinações históricas e sociais que revelaram as dinâmicas concretas do objeto investigado, superando a análise meramente descritiva. Deste modo, os documentos analisados foram: Legislações de criação do Centos de Formação Continuada; Documentos norteadores da política de Formação Continuada dos estados; Orientações pedagógicas editadas pelas secretarias estaduais de educação; Documentos referentes a planos e progressões da carreira magistério.

A **Visita Técnica** foi fundamental para conhecer de forma direta os centros de formação e suas características, permitindo a observação da estrutura física e organizacional de cada local. Ao explorar os espaços, foi possível identificar como as condições materiais influenciam nas propostas e no desenvolvimento dos programas de formação. O contato direto com os gestores e formadores possibilitou uma compreensão mais profunda das dinâmicas internas, das demandas locais e das dificuldades enfrentadas, contextualizando o objeto de estudo em sua realidade concreta.

[7] Durante a visita técnica foi solicitado pela pesquisadora acesso aos documentos elencados na Carta de Apresentação da Pesquisa, enviada quando do pedido de autorização. Algumas instituições enviaram links de acesso e e-mails, outras informaram que iriam encaminhar, mas não o fizeram.
[8] O roteiro para a Análise Documental poderá ser consultado no Apêndice C.

Além disso, a Visita Técnica permitiu uma imersão no contexto social e pedagógico dos centros, revelando não apenas as relações visíveis entre os atores, mas também as contradições subjacentes que permeiam as práticas institucionais. O diálogo com os profissionais que atuam nesses espaços trouxeram percepções e experiências que enriqueceram a análise crítica, possibilitando uma visão mais ampla e dialética do funcionamento dos centros e as mediações sobre a formação dos professores.

Para a Visita Técnica, também elaboramos um roteiro[9] que trouxe um direcionamento dos aspectos a serem observados e das interações com as pessoas envolvidas nesta etapa, permitindo assim coletar as mesmas informações em locais distintos. Foram realizadas um total de 15 visitas técnicas, sendo 13 centros de formação e duas gerências localizadas nas sedes da Secretarias Estaduais de Educação.

A **Entrevista Semiestruturada** é um instrumento de pesquisa que combina perguntas pré-estabelecidas com a flexibilidade de explorar questões emergentes durante o diálogo, permitindo que o entrevistador aprofunde temas relevantes de acordo com as respostas dos participantes. Escolhemos este instrumento porque ele nos possibilitou captar não apenas respostas diretas, mas também as percepções e experiências dos entrevistados em seus próprios contextos. Essa abordagem permitiu maior profundidade e riqueza na coleta de dados, essencial para compreender as complexidades do objeto de estudo.

A realização das entrevistas de forma presencial nos próprios centros de formação, foi essencial para o aprofundamento da análise. A interação direta com os sujeitos da pesquisa – gestores, formadores e outros atores envolvidos – permitiu a coleta de dados em um ambiente rico em contextos e detalhes, facilitando o acesso a informações mais autênticas e espontâneas. Esse contato pessoal enriqueceu o processo, permitindo observar não apenas o que era dito, mas também a forma como os entrevistados vivenciavam e percebiam a realidade dos centros.

Além disso, a realização das entrevistas no local onde as práticas formativas ocorrem proporcionou uma perspectiva mais integrada entre a fala dos sujeitos e o ambiente físico e social. Essa conexão entre o discurso e a prática cotidiana dos centros revelou nuances importantes sobre os desafios e potencialidades da formação

[9] O roteiro para a Visita Técnica poderá ser consultado no Apêndice H.

continuada, permitindo que a análise fosse mais profunda e crítica. A aplicação presencial desse instrumento permitiu explorar aspectos subjetivos e contextuais que poderiam ser perdidos em entrevistas remotas, garantindo maior riqueza nos dados coletados. Elaboramos dois modelos de Roteiro de Entrevistas[10], um para o gestor e outro para o formador.

Inicialmente, o projeto de pesquisa previa a aplicação de um questionário online para os participantes em locais que não pudessem ser visitados ou realizar a entrevista de forma remota. No entanto, após a realização de duas visitas técnicas, optamos por aplicar apenas a entrevista presencial, uma vez que a proposta proporcionou uma riqueza de informações muito superior àquela esperada com o questionário ou entrevista remota, reforçando a decisão de realizar exclusivamente as visitas técnicas e entrevistas presenciais.

A análise dos dados coletados/gerados por meio da **Técnica de Análise Documental**, das **Visitas Técnicas** e das **Entrevistas** foi realizada de maneira interligada, permitindo que as diversas fontes de informação se complementassem e revelassem as contradições e totalidades do fenômeno investigado. A análise documental proporcionou uma base sólida sobre o histórico, as normativas e as condições estruturais dos centros de formação, evidenciando as determinações materiais e históricas que sustentam suas práticas. Ao mesmo tempo, as visitas técnicas permitiram observar a realidade concreta dessas instituições, incluindo a organização dos espaços físicos, as interações entre os sujeitos e as condições de trabalho, o que possibilitou o confronto entre a normativa documental e a prática observada.

Durante o cruzamento desses dados, as entrevistas desempenharam um papel central, pois trouxeram as vozes dos sujeitos que vivenciam e atuam nos centros de formação. A partir das falas de gestores e formadores, foi possível identificar não apenas a percepção desses atores sobre as políticas e estruturas institucionais, mas também as contradições entre as práticas cotidianas e as diretrizes estabelecidas nos documentos oficiais.

A análise de dados fundamentada no Materialismo Histórico e Dialético (MHD) parte de uma perspectiva crítica e marxista, cujo objetivo central é apreender as relações sociais em sua totalidade, considerando os condicionantes históricos,

[10] Os roteiros das Entrevistas poderão ser consultados nos Apêndices E e F.

econômicos e políticos que estruturam e influenciam o objeto de estudo (MARTINS; LAVOURA, 2018). Diferentemente de abordagens que tratam os fenômenos de maneira fragmentada ou descontextualizada, o MHD busca evidenciar as determinações que conformam a realidade e identificar as contradições inerentes às dinâmicas sociais, compreendendo-as como motor do desenvolvimento histórico.

Para além da identificação das contradições, a análise no campo do MHD exige que os achados sejam explicitados de forma a revelar as inter-relações estruturais e suas implicações para a realidade concreta. Como destaca Kosik (1976), a realidade concreta refere-se à materialidade das relações sociais e das condições econômicas que sustentam as relações de produção, constituindo a base da organização social. É nesse contexto que se configuram as concepções ideológicas e a formação da consciência individual e coletiva. Portanto, ao analisar os dados à luz do MHD, buscamos não apenas interpretar os fenômenos educacionais em sua aparência imediata, mas desvelar as estruturas subjacentes que os determinam, contribuindo para uma leitura crítica da realidade e, potencialmente, para a transformação social.

Nesse sentido, a análise dos dados será orientada pelas categorias de Historicidade, Dialética, Contradição e Mediação, previamente elencadas, possibilitando a investigação das múltiplas determinações que atravessam o fenômeno estudado.

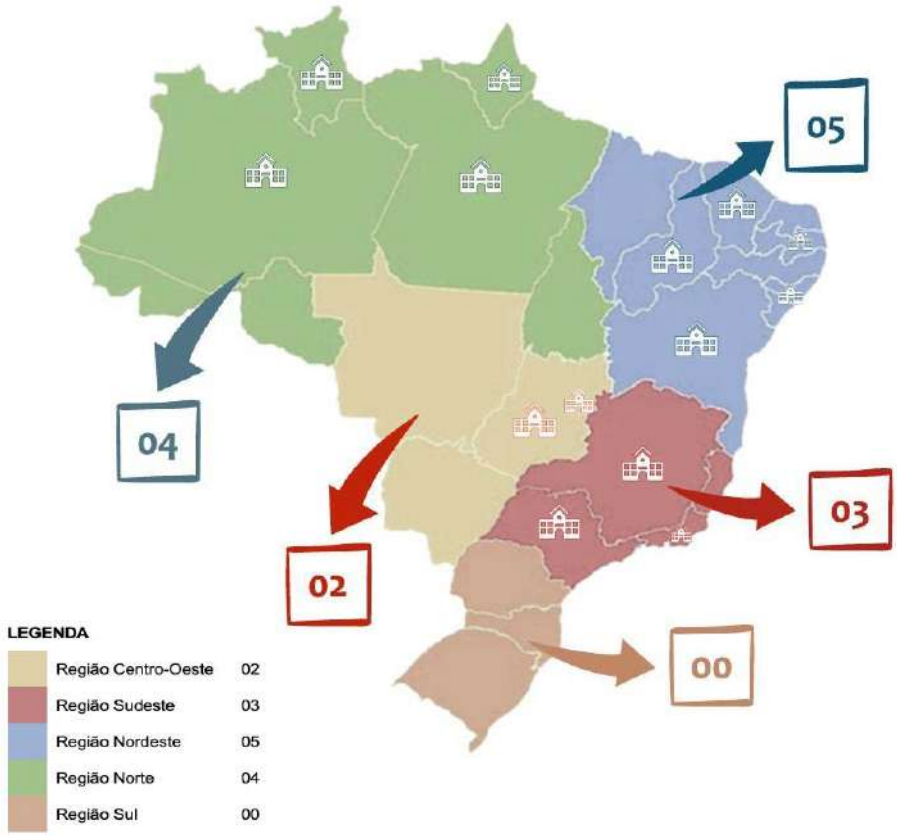
Esse processo de cruzamento de dados evidenciou a complexidade do objeto de pesquisa e suas múltiplas determinações. A dialética entre os instrumentos aplicados permitiu captar as contradições internas dos centros de formação e o movimento que os constitui, tanto em suas limitações quanto em suas potencialidades. A análise crítica, com base na realidade observada, revelou como as ações educativas e propositivas na Formação Continuada de Professores estão inseridas em um contexto de relações sociais mais amplas e historicamente determinadas, proporcionando uma visão mais profunda e integral do fenômeno investigado.

3.3 Etapas da pesquisa

Como detalhado no **Capítulo 2 – O Estado do Conhecimento Sobre os Centros de Formação Continuada de Professores no Brasil –** realizamos um

levantamento no site das Secretarias Estaduais de Educação, enviamos e-mails e solicitamos via Lei de Acesso à Informação (LAI) a confirmação da existência dos Centros de Formação Continuada, neste movimento, A Secretaria de Educação do Estado do Acre informou, por telefone, que o Centro de Formação dos Servidores em Educação está em fase de criação, possuindo, até o momento, apenas a estrutura administrativa e aguardando autorização do Conselho Estadual de Educação. Já a Secretaria de Educação do Estado do Maranhão comunicou, por e-mail[11], que está trabalhando na estruturação de um Centro de Formação. Atualmente, as ações formativas estão sob a responsabilidade da Supervisão de Formação, vinculada à Secretaria Adjunta. Deste modo, a partir dos retornos recebidos, chegamos ao número de 14 instituições de formação, conforme distribuição por Região no mapa (figura 3) a seguir:

Figura 3 – Mapa da Regiões e Estados participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

[11] O e-mail de resposta da Secretaria Estadual de Educação poderá ser consultado no Apêndice P.

Para viabilizar a realização da pesquisa nos 14 centros de formação selecionados, foram encaminhadas solicitações formais às secretarias estaduais de educação, também por meio de e-mails e ouvidorias, nos quais requisitamos orientações sobre os procedimentos institucionais necessários para a obtenção da autorização. Esse processo foi indispensável para assegurar que a pesquisa fosse conduzida em conformidade com as normas legais e administrativas de cada secretaria, além de garantir o acesso aos locais e aos participantes do estudo.

Simultaneamente ao processo de obtenção de autorização junto às secretarias estaduais de educação, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília (UnB). A submissão ao CEP/CHS foi importante, pois além de cumprir com uma obrigatoriedade de algumas secretarias, pudemos garantir com que todos os procedimentos adotados na pesquisa estivessem em conformidade com as diretrizes éticas previstas na Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas envolvendo seres humanos. O objetivo desse trâmite foi assegurar a proteção dos direitos dos participantes, garantir a confidencialidade das informações coletadas, e estabelecer que o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) fosse devidamente obtido. Dessa forma, a aprovação do CEP/CHS conferiu legitimidade ao desenvolvimento da pesquisa, assegurando que os aspectos éticos estivessem presentes em todas as etapas da investigação.

Após o consentimento do CEP/CHS e das secretarias estaduais para a realização das pesquisas, que se deram por meio do envio das Cartas de Aceite/Anuência Institucional, estruturamos um cronograma de visitas, que apresentamos a partir do quadro 12 até o 16, ordenados por Região do Brasil:

Quadro 12 – Cronograma de visita Região Centro-Oeste

REGIÃO CENTRO-OESTE			
INSTITUIÇÃO	**ESTADO**	**DATA**	**HORÁRIO**
Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE	Distrito Federal (DF)	28/11/2023	09h
Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais a	Goiás (G)	04/04/2024	14h

Educação – CPFOR			

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quadro 13 – Cronograma de visita Região Sudeste

REGIÃO SUDESTE			
INSTITUIÇÃO	**ESTADO**	**DATA**	**HORÁRIO**
Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza – EFAPE	São Paulo (SP)	21/05/2024	09h
Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais	Minas Gerais (MG)	22/05/2024	09h
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo - CEFOPE	Espírito Santo (ES)	26/06/2024	09h

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quadro 14 – Cronograma de visita Região Nordeste

REGIÃO NORDESTE			
INSTITUIÇÃO	**ESTADO**	**DATA**	**HORÁRIO**
Instituto Anísio Teixeira – IAT	Bahia (BA)	06/02/2023	09h e 14h
Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão[12]	Alagoas (AL)	~~17/06/2024~~	~~14h~~
Gerência Especial de Formação Continuada – GEFOC		11/06/2024	09h
Centro de Educação a Distância – CED	Ceará (CE)	19/04/2024	14h
Centros de Formação e Treinamento de Professores de João Pessoa e Campina Grande	Paraíba	22/08/2024	08h

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

[12] A pesquisadora necessitou retornar a Alagoas (AL), pois ao ser recebida em 17/06/24 foi informada que a pesquisa havia sido autorizada, porém, sem a devida comunicação à Secretária Executiva do Desenvolvimento da Educação e Cooperação com os Municípios, necessitando iniciar todo do processo institucional de fluxo de pesquisa.

Quadro 15 – Cronograma de visita Região Norte

REGIÃO NORTE			
INSTITUIÇÃO	**ESTADO**	**DATA**	**HORÁRIO**
Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta – CEPAN	Amazonas (AM)	25/10/2023	11h
		26/10/2023	09h
Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR	Pará (PA)	10/06/2024	9h e 16h
		11/06/2024	15h
Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR	Roraima (RR)	12/06/2024	15h
Centro de Valorização da Educação – CVEDUC	Amapá	14/06/2024	14h

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A indicação dos participantes para as entrevistas ficou sob responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação, que selecionaram os representantes de cada de formação para participarem da pesquisa, portanto, foram realizadas 38 entrevistas, das quais 23 foram com Gestores e 15 com Professores Formadores. As Visitas Técnicas foram conduzidas por um dos entrevistados de cada local, conforme quadro 16:

Quadro 16 – Quantidade de entrevistas realizadas por centro de formação

LOCAL	GESTOR	FORMADOR	TOTAL
Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE	02	01	03
Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais a Educação – CPFOR	01	01	01
Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza – EFAPE	02	02	04
Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais	01	01	02
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo - CEFOPE	02	01	03

Instituto Anísio Teixeira - IAT	01	03	04
Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão Gerência Especial de Formação Continuada - GEFOC	02	00	02
Centro de Educação a Distância – CED	02	01	03
Centros de Formação e Treinamento de Professores de João Pessoa e Campina Grande	02	00	02
Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta – CEPAN	04	01	05
Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR	02	02	04
Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR	01	01	02
Centro de Valorização da Educação – CVEDUC	01	01	02
TOTAL	**23**	**15**	**38**

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A autorização para a realização da pesquisa na Unidade Técnica Chão da Escola – UTECEC (PI) foi concedida pela Secretaria de Educação. No entanto, até o mês de outubro de 2024, o setor encarregado não viabilizou o agendamento da Visita Técnica e das Entrevistas. Em função dessa pendência, a pesquisa não pôde ser realizada nesse local, implicando na ausência de dados referentes a UTECEC/PI no estudo.

3.4 Processo de anonimização dos dados dos participantes da pesquisa

Conforme a Resolução CNS nº 510/2016, Art. 3º (Brasil, 2016) cabe à pesquisadora assegurar aos participantes que seus dados pessoais e quaisquer outras informações fornecidas estarão protegidos contra qualquer forma de identificação, garantindo "a confidencialidade das informações, a privacidade dos participantes e a proteção de sua identidade, inclusive no uso de imagem e voz [...]". Para garantir essa confidencialidade, adotamos o processo de anonimização dos dados dos participantes da pesquisa. A anonimização consiste em uma técnica que remove ou modifica informações capazes de identificar uma pessoa, tornando-as irreversíveis e desvinculadas de qualquer indivíduo específico, conforme previsto na

Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Capítulo I, Art. 5º, Item XI: “Anonimização – utilização de meios técnicos razoáveis e disponíveis no momento do tratamento, por meio dos quais um dado perde a possibilidade de associação, direta ou indireta, a um indivíduo” (Brasil, 2016).

O processo de anonimização foi realizado em conformidade com exigências éticas, visando garantir a proteção das identidades dos envolvidos. A anonimização foi conduzida de maneira sistemática, utilizando a ferramenta Microsoft Excel. Foram criadas três tabelas matrizes contendo as variáveis regiões, centros de formação e participantes (gestores e formadores). A cada variável foi atribuído manualmente um código anonimizado: Regiões (R1 a R4), Centros de Formação (CF1 a CF13), Gestores (G1 a G4) e Formadores (F1 a F3).

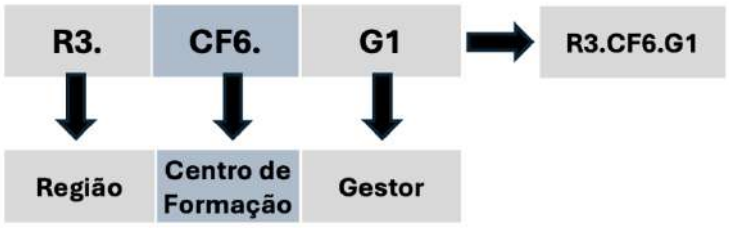
Posteriormente, foi aplicada a função “ALEATÓRIO()”, que gerou um número decimal aleatório entre 0 e 1 para cada linha da tabela. O objetivo dessa aleatorização foi ordenar os dados de forma não sistemática, garantindo que os identificadores anonimizados fossem distribuídos aleatoriamente, sem manter qualquer relação direta com a ordem original.

Uma tabela adicional foi então criada contendo os códigos anonimizados, e para o processo de recuperação dos dados, utilizou-se a função “PROCV()”, que automatizou a busca das informações anonimizadas nas tabelas matrizes, associando os códigos a cada variável.

A geração de um Identificador Único para cada participante foi realizada por meio da função “CONCAT()”, que concatenou os códigos anonimizados atribuídos a cada variável: região, centro de formação e participante. Esse processo resultou em identificadores compostos, que representam as três dimensões anonimizadas — Região (R), Centro de Formação (CF) e Tipo de Participante (Gestor ou Formador) — permitindo a distinção entre os participantes sem comprometer suas identidades.

Dessa forma, cada participante é referenciado de forma exclusiva e segura, utilizando apenas códigos. Essa estrutura de identificação codificada é apresentada nas Figura 4 e 5, que ilustram a configuração dos identificadores, assegurando tanto a precisão na identificação como a proteção da privacidade de cada envolvido

Figura 1 – Exemplo de Código Identificador do Participante Gestor



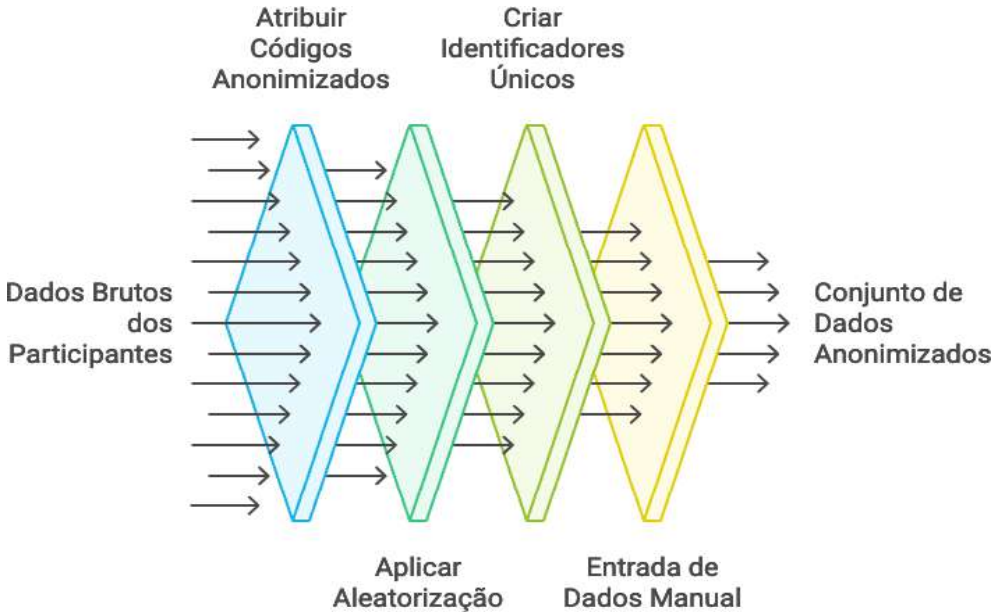
Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Figura 5 – Exemplo de Código Identificador do Participante Formador

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

Por fim, após a criação dos identificadores, os nomes dos participantes foram inseridos manualmente em uma tabela suplementar, garantindo que todos os dados processados mantivessem o anonimato dos envolvidos. Esse procedimento cuidadoso de anonimização é fundamental para assegurar a confidencialidade das informações e o respeito aos direitos de privacidade dos participantes da pesquisa. A implementação desse processo pode ser visualizada na Figura 6, que ilustra a e organização dos identificadores, assegurando que qualquer ligação direta com as identidades reais dos participantes esteja devidamente protegida.

Figura 6 – Processo de Anonimização dos Dados dos Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

O uso da ferramenta Microsoft Excel no processo de anonimização dos dados desta pesquisa apresentou algumas vantagens. Inicialmente, garantiu a confidencialidade das identidades dos participantes e dos centros de formação, essencial para o cumprimento de exigências éticas. Ao mesmo tempo, sua capacidade de automatizar a atribuição de códigos anonimizados por meio de funções como PROCV() e CONCAT() permitiu uma maior agilidade no manuseio do volume de dados. Outro ponto positivo foi a padronização dos códigos, que assegurou uma referência uniforme e clara ao longo da pesquisa, facilitando a análise sem comprometer a privacidade dos envolvidos. Por fim, o processo foi desenhado de forma que fosse facilmente replicável, permitindo que possa ser reproduzido ou verificado em outras etapas ou estudos semelhantes.

Entretanto, o uso do Excel também trouxe algumas limitações. A principal foi a complexidade da técnica associada ao uso das funções, pois requer informação específica para configurar corretamente as fórmulas e evitar erros, o que exigiu que a pesquisadora buscasse conhecimento técnico para lidar com a ferramenta. A necessidade de inserção manual de certos dados, como os nomes dos participantes, pode ocasionar erros, o que requereu atenção redobrada nestas etapas. Além disso, o Excel depende da qualidade dos dados fornecidos, dados desorganizados ou

inconsistentes podem comprometer a automatização. Por fim, erros sistêmicos podem ocorrer se houver algum problema nas fórmulas aplicadas, resultando em falhas replicadas por toda a base de dados, o que pode impactar diretamente a integridade do processo (Figura 7):

Figura 7 – Uso do Excel no Processo de Anonimização dos Dados

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

É fundamental que cada pesquisador avalie qual processo ou ferramenta melhor atende às necessidades específicas de sua pesquisa, considerando o volume e a natureza dos dados, bem como o nível de segurança exigido para assegurar a proteção dos dados e consequentemente a identidade dos participantes.

Nos Capítulos 5 e 6, apresentaremos os Centros Estaduais de Formação Continuada, juntamente com os participantes da pesquisa, iniciando a exposição detalhada dos dados coletados e o diálogo com as categorias analíticas desenvolvidas ao longo do processo investigativo. Essa análise busca destacar as nuances, interações e movimentos que caracterizam o contexto formativo, oferecendo uma visão crítica e articulada das relações e mediações observadas. Por meio dessa abordagem, pretendemos evidenciar as múltiplas dimensões que influenciam e

estruturam as ações de formação continuada, construindo uma compreensão mais profunda e orgânica do funcionamento dos centros e do papel desempenhado pelos gestores e formadores dentro desse cenário. Assim, configuramos uma análise que não apenas descreve o contexto estudado, mas que também reflete sobre as contradições e potencialidades inerentes ao processo formativo em cada estado.

Neste sentido, passamos agora à análise dos dados empíricos produzidos ao longo desta pesquisa, ancorada no referencial do Materialismo Histórico-Dialético, a etapa investigativa buscou compreender como as determinações sociais, políticas e econômicas se manifestam concretamente nos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores. As categorias analíticas desenvolvidas ao longo do processo de investigação serão mobilizadas como expressões das contradições históricas e das mediações próprias do modo de produção capitalista no campo da formação docente. Assim, procuramos evidenciar como as políticas de formação se concretizam no cotidiano desses centros, tensionando os sentidos metodológicos e epistemológicos atribuídos à formação e ao trabalho docente na contemporaneidade. A análise que se segue, portanto, parte do pressuposto de que os Centros de Formação são espaços contraditórios, que podem tanto reforçar a lógica dominante quanto se configurar como locais de resistência e produção de alternativas formativas ancoradas em uma concepção crítica emancipatória da educação.

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: reflexões epistemológicas

A configuração da Formação Continuada de Professores no Brasil encontra-se intrinsecamente relacionada à complexidade da organização socioeconômica e política da sociedade capitalista contemporânea. Neste contexto, o Estado assume um papel contraditório: ao mesmo tempo em que regula e promove políticas públicas, busca atender às exigências do mercado, instrumentalizando a educação como meio de qualificação constante da força de trabalho por meio de mecanismo de controle social. A esse respeito, adotamos a concepção de Estado de Gramsci (1891-1937), que de acordo com Araújo, Brzezinskl e Sá (2020, p. 2) "[...] para assegurar o domínio de um grupo sobre outro, é necessário combinar coerção e hegemonia.", que pode ser assim compreendido:

> Ao analisar os mecanismos de construção dessa hegemonia, Gramsci amplia o conceito de Estado, que para ele é composto por duas instâncias distintas: a sociedade política e a sociedade civil. Sociedade política consiste no Estado-coerção formado pelos mecanismos que asseguram o monopólio da força pela classe dominante, como a burocracia executiva, jurídica, legislativa e policial-militar. Sociedade civil é composta pelas organizações responsáveis pela elaboração e difusão das ideologias: o sistema escolar, as igrejas, os sindicatos, os partidos políticos, as organizações profissionais, as organizações culturais, os meios de comunicação e a indústria cultural (Araújo, Brzezinskl e Sá, 2020, p. 2).

O neoliberalismo, enquanto paradigma econômico e político, estrutura sua visão de Estado para o campo da educação com base em uma concepção de sociedade regida pela lógica do livre mercado. Nesse modelo, a formulação de políticas de regulação e controle é transferida a instituições, fundações e outros grupos privados, deslocando a educação de um direito público para o status de mercadoria. Consequentemente, a finalidade da educação é reduzida à formação de produtores e consumidores, priorizando a reprodução eficaz e eficiente das relações de capital Araújo, Brzezinskl e Sá, 2020). No contexto da educação, a lógica do livre mercado implica tratar a educação como um bem de consumo, onde escolas, cursos e demais contextos educacionais passam a ser ofertados como produtos, com seus valores determinados por competitividade e demanda, em vez de serem considerados direitos universais garantidos pelo Estado. Essa lógica também prioriza resultados quantitativos e competências voltadas para o mercado de trabalho, em detrimento de

sua compreensão como direito social (Freitas, 2018).

A premissa central dessa abordagem reside na crença de que a competitividade intrínseca ao mercado impulsionaria as instituições educacionais a alcançarem níveis superiores de eficiência e qualidade. No entanto, tal lógica ignora as complexidades e as desigualdades estruturais que permeiam os sistemas educacionais, bem como as condições de vida dos sujeitos envolvidos. Ao reduzir a educação a uma mercadoria, o neoliberalismo promove um modelo de gestão que desconsidera os aspectos formativos e emancipatórios do ensino, priorizando resultados imediatistas e quantitativos em detrimento de uma visão holística e inclusiva do processo educacional. Essa racionalidade expressa como a lógica do capital se interpõe entre o fazer docente e sua finalidade formativa. A política formativa passa a ser mediada por interesses econômicos, que moldam seus conteúdos, tempos e formas, em detrimento de um projeto crítico e emancipador.

Essa visão, além de subestimar o papel do Estado como garantidor de uma educação equitativa e universal, reforça a segregação socioeconômica ao transferir a responsabilidade do desempenho educacional para os indivíduos e suas condições de mercado Freitas (2018). A concorrência, que em tese impulsionaria a qualidade, frequentemente aprofunda as desigualdades, ao privilegiar instituições mais bem posicionadas e marginalizar aquelas que atendem populações vulneráveis. Aqui, evidencia-se uma das contradições centrais do campo formativo na contemporaneidade: enquanto se alardeia a democratização do acesso e a ampliação da formação, o conteúdo e o formato dessa formação são submetidos à lógica da produtividade e do desempenho. Essa contradição, própria do modo de produção capitalista, estrutura o tensionamento entre o direito à educação e a sua mercantilização — tensão que se expressa, por exemplo, na individualização das práticas formativas e na plataformização, categorias empíricas identificadas nesta pesquisa.

Portanto, a concepção neoliberal sobre educação, ao propor a lógica mercantil como solução para os desafios educacionais, acaba por reproduzir e aprofundar as disparidades existentes, fragilizando a noção de educação como direito fundamental e instrumento de transformação social. Essa crítica aponta para a necessidade de superar modelos que privilegiam interesses mercadológicos, retomando a centralidade da educação como um bem público essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola, neste viés, é o lócus de formação dos

“novos cidadãos”, de acordo com Curado Silva (2024):

> Procura-se na escola, soluções para a formação de “novos cidadãos”, a fim de atuarem como trabalhadores e consumidores no atual estágio do desenvolvimento do capital, organizado a partir do capitalismo financeiro com as inovações técnicas e informacionais, oriundas da globalização e da nanotecnologia (Curado Silva, 2024, p. 310).

Esse modelo de educação, alicerçado nas inovações técnicas e informacionais promovidas pela globalização e pelos avanços redireciona os objetivos educacionais para atender às demandas específicas do sistema econômico globalizado. A centralidade da escola nesse processo revela a tentativa de moldar sujeitos que não apenas respondam às transformações do mundo do trabalho, mas também integrem-se à lógica do consumo como mecanismo de sustentação do capital. Sob essa perspectiva, a educação é instrumentalizada, assumindo o papel de agência formadora de habilidades técnicas e comportamentais que carecem de uma articulação com a formação crítica e cidadã dos indivíduos. Desta forma, reduz-se a formação escolar à preparação técnica e ao consumo obscurece seu potencial emancipatório, limitando-a a um projeto que reforça as desigualdades sociais e consolida o papel da escola como reprodutora das estruturas hegemônicas. Faz-se necessário resgatar uma perspectiva educacional que priorize a formação dos sujeitos, articulando o desenvolvimento técnico às dimensões críticas, éticas e culturais. A esse respeito, Freitas (2014), nos alerta para:

> De fato, procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz das mesmas formas vigentes de organização pedagógica, associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional[...] em um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial. (Freitas, 2014, p. 1088).

Sob esta ótica, a formação docente é atravessada por uma epistemologia impregnada de determinantes burgueses, cuja centralidade recai sobre a produtividade, o controle e a meritocracia. Contreras (2002) afirma que o processo de racionalização do trabalho docente, ao prescrever funções e restringir a autonomia do professor, resulta na alienação e no adoecimento destes profissionais. Tal abordagem relega à formação continuada um papel secundário, instrumentalizando-a como mera

estratégia de adaptação às demandas imediatistas e tecnicistas, sem considerar as complexidades e contradições que perpassam o cotidiano escolar (Freitas, 2005; Franco e Dantas, 2018).

No contexto contemporâneo, as políticas de formação de professores assumem um papel de destaque estratégico, configurando-se como pilares fundamentais para a implementação de amplas reformas que atravessam diversos setores da sociedade. Essas políticas, marcadas por um caráter eminentemente pragmático, são concebidas a partir de acordos multilaterais estabelecidos entre o Brasil e organismos internacionais de alcance regional, global e hemisférico. Tal articulação revela a integração dessas iniciativas a um conjunto mais amplo de reformas sociais, cujo objetivo é operacionalizar transformações educacionais que transcendem os limites do sistema de ensino. Essas reformas, no entanto, estão imbuídas de um discurso salvacionista, que posiciona a educação como uma solução universal para os desafios sociais e econômicos. Ao adotar essa perspectiva, as políticas de formação docente reforçam a instrumentalização da educação, destinando-a à mitigação de problemas estruturais sem, contudo, abordar criticamente as causas que os originam. Assim, a educação é tratada não como um espaço de emancipação e desenvolvimento, porque cada vez mais se distância das relações da prática social, como esclarece Saviani (2011):

> Nas circunstâncias descritas, continuar insistindo no discurso da força própria da educação como solução das mazelas sociais ganha foros de nítida mistificação ideológica. Ao contrário disso, faz-se necessário retomar o discurso crítico que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social (Saviani, 2011, p. 17).

Esse panorama evidencia que, as reformas educacionais, embora apresentadas como solução para problemas educacionais contemporâneos, carregam consigo contradições que devem ser analisadas criticamente, para que o discurso de que os problemas são e estão na escola não ganhe ainda mais força, neste cenário de desvalorização do que é público.

No contexto da formação continuada de professores, emerge uma questão central que aponta para a adequação dos sujeitos do capital, aqui representados pelos estudantes, às exigências contemporâneas do mercado e da sociedade neoliberal. Esse movimento se manifesta de forma evidente na concepção de novas estratégias

de responsabilização, que propõem a implementação de "itinerários" de aprendizagem. Sob o argumento de oferecer "oportunidades iguais" para todos, esse modelo desloca o foco das desigualdades estruturais para a responsabilização individual, consagrando o mérito como critério para o sucesso, conforme aponta Freitas (2014):

> Depende do esforço e mérito de cada um. Os liberais não convivem com a igualdade de resultados, apenas com a igualdade de oportunidades. Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades (Freitas, 2014, p. 1090).

Essa lógica, ao naturalizar desigualdades como produto de diferenças individuais no aproveitamento de oportunidades, mascara os mecanismos estruturais de exclusão e perpetua um sistema que beneficia aqueles previamente privilegiados. Sob o pretexto de promover equidade, a formação continuada docente é instrumentalizada para reforçar uma visão meritocrática, que ignora as condições desiguais de acesso e permanência no processo educacional.

A individualização do processo formativo também se manifesta de maneira evidente na Formação Docente, especialmente por meio da ampla oferta de cursos disponibilizados em plataformas de Educação a Distância (EAD). Nesse modelo, o professor é incentivado a acessar os conteúdos quando julgar mais "conveniente", em momentos adequados à sua rotina e conforme os temas que mais lhe "interessarem". Essa lógica apresenta um cardápio formativo extenso, pautado em conteúdos que privilegiam o desenvolvimento de habilidades e competências alinhadas às exigências do novo modelo de trabalho. Essa realidade revela uma das categorias empíricas mais contundentes encontradas nesta pesquisa: a plataformização gerando individualização da formação e massificação, que opera como forma contemporânea de controle pedagógico. A tecnologia, em vez de ampliar a autonomia docente, é mobilizada como meio de dispersar conteúdos padronizados, fragmentando a coletividade e impedindo a construção de saberes articulados à realidade escolar. Ademais, mesmo nas formações realizadas em ambiente escolar, a individualização se traduz no planejamento centralizado, conduzido pela gestão escolar – composta por coordenadores e diretores – que, com base em um levantamento prévio das

necessidades imediatas da escola, direcionam as formações para a obtenção de melhores resultados nos índices externos de avaliação. Nesse contexto, recai sobre o professor a decisão final sobre "o que é melhor para ele", deslocando a responsabilidade pela qualidade de sua formação do coletivo institucional para o âmbito individual. Cabe destacar que a gestão da escola, pelo viés formativo, também na esteira desse processo de reconfiguração da educação, ou seja, são também impelidos a replicar o modo reprodutivista imposto pelas redes estaduais de ensino.

Podemos identificar, portanto, caracterizados, dois espaços para a Formação de Professores. O primeiro, ancorado no ambiente escolar, caracteriza-se por uma abordagem cooperativa e colaborativa, sendo estruturado e planejado para atender às demandas emergentes e resolver problemas imediatos do cotidiano educacional. O segundo modelo, por sua vez, adota uma perspectiva individualizada, voltada à autoformação, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica em sala de aula e as interações diretas entre professores e estudantes. Diante desse panorama, coloca-se uma questão central: qual o papel efetivo dos Centros de Formação de Professores em um contexto marcado pela reconfiguração e, em certa medida, pela inversão dos papéis no processo formativo? Dotados de infraestrutura moderna e avançada, ou em fase de implantação, com estúdios equipados e salas de treinamento contemporâneas, esses Centros têm se consolidado como executores operacionais das políticas públicas de formação docente. Embora alguns realizem atividades presenciais para profissionais da educação, essas ações costumam ser direcionadas a formadores regionais ou a professores previamente selecionados pelas escolas. Esses profissionais assumem, então, a responsabilidade de disseminar os conteúdos e práticas aprendidos em suas comunidades escolares, operando sob um modelo de formação em cascata ou de multiplicadores.

O modelo de formação adotado para os multiplicadores caracteriza-se por sua estrutura modular e padronizada, com práticas e experiências planejadas para serem facilmente replicadas no ambiente escolar. Esse formato, à primeira vista, parece responder à necessidade de ampliar o alcance das políticas formativas, oferecendo diretrizes uniformes que podem ser disseminadas em larga escala. No entanto, essa padronização implica em uma abordagem reducionista, que prioriza a operacionalização técnica em detrimento da construção de um conhecimento mais profundo e contextualizado. A formação, ao ser simplificada para facilitar a reprodução, acaba por desconsiderar a diversidade das realidades escolares e as

especificidades dos contextos locais, limitando-se a uma lógica de transferência mecânica de conteúdos e práticas.

Além disso, essa metodologia negligencia a necessidade de domínio aprofundado do conteúdo por parte do profissional que recebe a formação. Ao operar como um transmissor de informações previamente estruturadas, o multiplicador é eximido da reflexão crítica sobre os temas abordados e das possíveis adaptações às particularidades de sua realidade escolar. Essa ausência de aprofundamento compromete tanto o sentido da formação quanto a autonomia intelectual do formador, reforçando uma visão tecnicista da prática docente. Assim, o modelo não só fragiliza a qualidade do processo formativo, mas também perpetua a desvalorização do papel do professor como sujeito intelectual e criador.

A proposta de formação baseado em multiplicadores e na utilização de plataformas de Educação a Distância (EAD) é apresentado como a solução mais viável para garantir o acesso dos professores localizados em regiões afastadas das sedes das secretarias de educação e dos centros de formação. Essa abordagem, à primeira vista, parece assegurar o direito à formação continuada, uma vez que possibilita que os conteúdos e diretrizes cheguem a profissionais em áreas remotas. Observa-se, portanto, a reprodução de modelo formativo influenciado pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC, que tem orientado a formação por caminhos tecnicistas e homogêneos. Tal processo revela o apagamento da singularidade das práticas escolares locais e a limitação da formação à lógica da performatividade, onde o professor é treinado para executar, e não para problematizar ou transformar.

Contudo, ao limitar-se a uma lógica de distribuição uniforme de conteúdos padronizados, o modelo desconsidera as particularidades e os desafios enfrentados por esses educadores em seus contextos específicos, além de ignorar a necessidade de se pensar a formação às realidades locais. A questão territorial, longe de ser meramente logística e dispendiosa, requer uma resposta formativa que vá além da replicação de cursos modulados. É necessário que a formação docente seja descentralizada, com a instalação de polos regionais dotados de equipes formadoras capacitadas a compreender e trabalhar as demandas específicas de cada localidade. Esses polos podem adotar metodologias que integrem as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades escolares, promovendo uma formação contextualizada e significativa. Ao invés de reproduzir práticas padronizadas e descoladas da realidade local, muitas vezes com material personalizado, que só tem

adaptado a aparência e o tema, esses espaços formativos poderiam atuar como instâncias de debate e reflexão crítica de modo a conceber as ações de formação alinhadas às necessidades dos profissionais e das escolas da região.

No entendimento de Freitas (2018), neste contexto, da reforma empresarial da educação, observa-se portanto, a implementação de ações aparentemente desconexas, mas que, em essência, convergem em uma engenhosa estrutura de alinhamento. Essa engenharia articula de forma sistemática as bases curriculares, práticas de ensino, avaliações e mecanismos de responsabilização, resultando na eliminação da diversidade e no engessamento das práticas pedagógicas. Como salienta Freitas (2018), essa abordagem deixa pouco ou nenhum espaço para a criação autônoma por parte da escola ou do magistério, ambos sufocados por um aparato de assessorias, testes padronizados, plataformas de ensino online e manuais uniformizados, desenvolvidos e impostos com base nas diretrizes das bases nacionais comuns. Esse processo configura-se como uma forma de violência simbólica e institucional, ao impor um padrão oficial homogêneo que marginaliza manifestações culturais diversas e deslegitima realidades específicas, como as dos povos do campo (Freitas, 2018). Tal uniformização desconsidera a pluralidade sociocultural do país e relega a segundo plano as particularidades que deveriam ser respeitadas e valorizadas no ambiente escolar. A aprovação nos testes padronizados e o domínio de competências básicas são estabelecidos como critérios únicos para considerar o estudante apto a atender às demandas do chamado "século XXI", enquanto todas as demais dimensões do aprendizado – aquelas que não são legitimadas pelas avaliações externas – são descartadas ou relegadas à condição de opcionais, fragilizando, assim, a função transformadora e inclusiva da educação (Freitas, 2018).

Essa lógica, orientada por métricas e resultados, reduz a formação educacional a um processo técnico e uniforme, ignorando as potencialidades criativas e críticas tanto de professores quanto de estudantes. Ao reforçar práticas avaliativas que desconsideram os contextos socioculturais em que as escolas estão inseridas, as reformas empresariais não apenas contribuem para a reprodução de desigualdades estruturais, mas também desumanizam o processo educativo, privando-o de sua capacidade de promover a emancipação e o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Estamos então, caminhando para a consolidação da privatização da educação pública, que desvirtua o papel social da educação ao priorizar a lucratividade e os interesses corporativos em vez da promoção da cidadania crítica e da inclusão social.

Ao permitir que a educação pública seja influenciada por interesses privados, corre-se o risco de perder o caráter transformador e emancipador que deveria nortear o sistema educacional, comprometendo sua capacidade de construir uma sociedade mais equitativa e democrática. É necessário, portanto, resistir a esse avanço e reafirmar o compromisso com uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, que valorize a diversidade cultural e promova a justiça social, sob o risco de corroborar para com o discurso do fracasso da escola pública (Saviani, 2008):

> Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (Saviani, 2008, p. 428).

Essa visão, além de reforçar o imaginário coletivo de ineficiência estatal, sustenta a promoção de soluções privatizantes no campo da educação, alinhadas aos princípios do mercado e à lógica neoliberal. Essa inflexão ideológica desvia o foco dos reais desafios enfrentados pela escola pública, como o subfinanciamento, as desigualdades estruturais e a desvalorização dos profissionais da educação, transferindo a responsabilidade por seus problemas para a própria natureza do setor público. Sob esse prisma, a privatização emerge como alternativa legítima e desejável, promovendo a primazia da iniciativa privada. No entanto, essa abordagem, ao subordinar a educação às dinâmicas mercantis, compromete sua função essencial de promover o bem comum, transformando o direito à educação em uma mercadoria disponível apenas para quem pode adquiri-la.

Esse movimento não apenas aprofunda as desigualdades educacionais, mas também enfraquece o papel social e emancipador da escola pública. A educação, reduzida a um produto, perde sua dimensão crítica e inclusiva, sendo instrumentalizada para atender às exigências do mercado em detrimento da formação integral dos sujeitos. Frente a esse contexto, é fundamental resistir à narrativa que associa o fracasso da escola pública à incapacidade do Estado.

O avanço das interações entre o Estado e o mercado de soluções educativas tem exercido um impacto significativo na redefinição da natureza e do papel do próprio Estado, como analisa Ball (2014). Sob a ótica neoliberal, o Estado desempenha um papel contraditório: ao mesmo tempo em que reduz as políticas sociais e transfere

responsabilidades para a esfera privada, torna-se um importante criador de mercados, fomentando oportunidades para novos negócios. Nesse contexto, as reformas educacionais emergem como elementos centrais, ao criar demandas que impulsionam o crescimento de um mercado de serviços e produtos educativos, predominantemente orientado por soluções privadas.

A privatização da educação, articulada às reformas estruturais, privilegia a consolidação de um mercado educativo que não apenas responde às demandas geradas, mas também as molda. Nesse cenário, surgem os chamados "empreendedores de políticas", que, segundo Ball (2014, p. 41), reúnem competências como conhecimento de políticas públicas, habilidades de liderança, formação de equipes e estratégias de influência, configurando-se como agentes dinâmicos na promoção de soluções empresariais. Paralelamente, os "novos filantropos", também analisados por Ball (2014), integram essa dinâmica ao buscarem impactos mensuráveis e retornos financeiros sobre seus investimentos sociais, estabelecendo o mercado como parâmetro central de qualidade na resolução de problemas educacionais.

Esse modelo não apenas reforça a hegemonia de uma lógica mercantil, mas também reproduz um pensamento de classe dominante, que privilegia reformas internacionais como solução universal para a alegada baixa produtividade da educação brasileira. Essa narrativa, sustentada pela lógica neoliberal, desconsidera as especificidades históricas, culturais e estruturais do sistema educacional nacional, enquanto reforça a supremacia de interesses privados em detrimento do compromisso com uma educação pública, democrática e inclusiva. Assim, a mercantilização da educação, ao ser promovida como panaceia para os problemas educacionais, ameaça a função social transformadora da escola, reduzindo-a a mais um setor regulado pelas dinâmicas do mercado. Tal dinâmica materializa a categoria do agravamento da privatização da educação, que constitui uma das expressões mais contundentes da reorganização da formação continuada sob a lógica do capital. O centro formativo, nesse contexto, perde sua função propositiva e se converte em espaço de disseminação de políticas alinhadas aos interesses empresariais.

Uma mudança estrutural dentro de um bloco histórico exige articulações mais amplas e a conquista de vitórias significativas no movimento de luta. Isso implica compreender que tais transformações não ocorrem de forma espontânea ou isolada, mas resultam de um esforço coletivo e contínuo para disputar e ocupar posições

estratégicas dentro da sociedade. Nesse sentido, a luta de classes emerge como um elemento central, pois é por meio dela que se travam as disputas pelos sentidos e direcionamentos das práticas sociais, incluindo os processos educacionais. É nessa arena de disputas que se delineia a possibilidade de ressignificar os processos formativos, afastando-os de uma lógica de reprodução do capital e aproximando-os de uma perspectiva emancipadora. Ressignificar os processos formativos demanda, portanto, uma reflexão crítica e propositiva que vá além da contestação. Requer a construção de estratégias que articulem teoria e prática, promovendo uma formação que não apenas instrumentalize, mas que também potencialize a autonomia e a capacidade crítica dos sujeitos. Essa perspectiva está intrinsecamente relacionada à ocupação de espaços e à subversão de estruturas hegemônicas que, historicamente, têm moldado a educação sob a lógica do mercado e da manutenção das desigualdades sociais. Devemos portanto, reaver o que é público, fomentar discussões na base, nas escola, nos espaços de formação, a fim de contrapor o que está sendo imposto, municiar os profissionais da educação de argumentos, informações para que possam construir novas possibilidades de ser e agir na sociedade, pois, a luta pela transformação dos processos formativos de professores e estudantes, precisa ser compreendida como parte de um movimento maior de resistência, liberdade intelectual de criação e de decisão profissional e institucional da política estruturante das redes de ensino.

De acordo com a perspectiva de Pereira (2024), embora o espaço físico desempenhe um papel relevante na efetivação da formação continuada, é imprescindível observar, acima de tudo, que:

> [...]atuando na formação docente, na formação continuada, já há muitos anos. E agora, lá dentro, estando dentro da EAPE, que é uma escola de formação, independente do nome que aquele espaço possa vir a ter, independente da ligação dele com a secretaria ou com a universidade, independente disso, eu vejo que não é o espaço, mas a constituição desse espaço-tempo. Então eu vejo que está muito mais alicerçada a uma concepção, qual é o percurso metodológico, qual o embasamento... É como se fosse você colocar em prática a Pedagogia Histórico-Crítica, é você colocar em prática a Pedagogia de Gasparini por exemplo, fazer aquela ideia se materializar no dia a dia da sua formação e do seu planejamento. (Pereira, 2024).

A constituição de espaços-tempo pedagógicos, conforme ressaltado por Pereira (2024), reflete a materialização dessas concepções teóricas no dia a dia da

Formação Docente. Esses espaços não são determinados exclusivamente por sua relação administrativa com a secretaria de educação ou com instituições de ensino superior, mas pela intencionalidade que lhes é atribuída. A Formação Continuada, ao ser alicerçada em paradigmas como os de Saviani (2011) e Gasparin (2012), que compreendem a necessidade de articulação entre a teoria e a prática, valorizando a totalidade da ação formativa, deixa de ser uma atividade isolada e fragmentada, transformando-se em um processo integrado e contínuo, que dialoga com as necessidades objetivas e subjetivas dos professores e da sociedade. Ademais, é necessário reconhecer que a Formação Docente não se resume ao domínio técnico dos conteúdos, mas implica a capacidade de interpretar criticamente os contextos educativos, políticos e sociais. Nesse sentido, os espaços formativos devem ser concebidos como ambientes de reflexão coletiva, onde os professores, enquanto sujeitos históricos, possam revisitar suas práticas, compartilhar experiências e construir novos saberes.

Para Saviani (2011), a Pedagogia Histórico-Crítica parte da compreensão de que o ensino deve propiciar a assimilação crítica dos saberes socialmente construídos, articulando teoria e prática. Tal perspectiva exige um percurso metodológico que oriente tanto a formação inicial quanto a continuada de professores, possibilitando-lhes compreender o contexto histórico e social em que atuam, bem como desenvolver práticas pedagógicas transformadoras. A aplicação dessa pedagogia em espaços de formação docente, como escolas ou centros especializados, ultrapassa a mera vinculação institucional, exigindo um compromisso com a formação crítica e emancipatória dos educadores. Nesse contexto, Gasparin (2012) complementa essa abordagem ao apresentar uma didática voltada à concretização da Pedagogia Histórico-Crítica no cotidiano escolar. Sua obra enfatiza que a prática pedagógica não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve um planejamento rigoroso e intencional, no qual a articulação entre objetivos, conteúdos e metodologias seja orientada pela práxis transformadora. Essa didática assume uma relevância ainda maior nos processos de formação continuada, pois oferece subsídios para que os professores ressignifiquem suas práticas e fortaleçam sua atuação frente aos desafios contemporâneos da educação. Compreendemos, portanto que a Formação Continuada de Professores, sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica e em sua didática aplicada, pode representar uma prática formativa que vai além dos limites institucionais e administrativos. É, acima de tudo, uma construção

intencional, enraizada em princípios metodológicos e epistemológicos claros, reiterando a necessidade de pensar a formação docente como um processo dinâmico e emancipatório, que não se esgota no espaço físico, mas se concretiza na interação entre sujeitos e saberes.

Ocupemos, portanto, os espaços, mas que possamos, por meio desta pesquisa e de tantas outras, identificar os elementos que verdadeiramente constituem a formação que entendemos como essencial para a educação pública (Pereira, 2024):

> [...]qual seria o percurso teórico metodológico que seja aquele que a gente considera dentro dos estudos, dentro dos nossos estudos, dentro das nossas pesquisas, dentro dos autores que você está se debruçando, qual seria a proposta, essa concepção e esse caminho a ser trilhado por esse professor, por esse docente? Eu acho que vai mais do que o lugar, o espaço, isso a gente está tendo muitos, mas a questão é qual é o tipo de formação que esse espaço está ofertando. (Pereira, 2024).

Diante da multiplicidade de espaços destinados à formação continuada, o desafio central não reside apenas em sua criação ou disponibilidade, mas na qualidade e intencionalidade das práticas formativas oferecidas. A formação docente deve ser alicerçada em um percurso teórico-metodológico que dialogue com as pesquisas e os referenciais críticos contemporâneos, como os da Pedagogia Histórico-Crítica, e que contemple uma concepção de educação que vá além do ensino técnico ou mecanicista. Trata-se de uma formação que privilegie a reflexão crítica, a emancipação dos sujeitos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras, capazes de atender às demandas da educação pública com profundidade e compromisso social.

Ao discutimos a formação do professor que vislumbramos, torna-se indispensável pensar uma perspectiva que integre os conhecimentos necessários para atuação profissional, com o compromisso ético, social e político. Essa “integração” não é uma ação linear, mas sim uma ação de pensar o trabalho docente por meio de relações, que se estabelecem com o cotidiano da escola, com o currículo e os conteúdos, com as condições para que o trabalho docente se efetive, com as opções teórico metodológicas que se assume. A escola deve ser concebida como um espaço privilegiado de relações entre o cultural e social, onde o trabalho pedagógico desenvolvido possibilite a articulação entre o universal do gênero humano e as singularidades e diversidades que caracterizam os diferentes modos de ser humano

(Saviani, 2011). Nesse encontro dialético, a educação torna-se o veículo para a produção e apropriação crítica da humanidade historicamente acumulada, promovendo tanto a valorização da pluralidade quanto a formação integral dos sujeitos. Assim, a escola se configura como um ambiente de construção de sentidos, no qual o patrimônio cultural, científico e ético da humanidade se encontra com as vivências individuais e coletivas, potencializando a transformação social e a emancipação humana.

Pensar sobre a Formação Continuada como uma questão epistemológica envolve considerar os processos pelos quais o professor aprende e se desenvolve enquanto profissional, analisando as condições objetivas que caracterizam sua realidade atual, compreendendo tais aspectos como um desafio do campo do conhecimento (Curado Silva, 2019), portanto, [...]neste sentido, dizer que a formação é atravessada por uma diversificação de inspiração epistemológica que se relaciona ao contexto cultural e econômico do momento" (Curado Silva, 2019, p. 32). Ao refletir sobre a epistemologia que sustenta a prática profissional, torna-se pertinente posicioná-la em oposição a uma perspectiva mais ampla de epistemologia, que transcenda os limites impostos por abordagens puramente empíricas, técnicas e utilitárias. A redução da prática social à mera prática profissional, ajustada pelas demandas mercadológicas, revela-se insuficiente para abarcar a riqueza e a complexidade do desenvolvimento humano. Tal restrição desconsidera as possibilidades infinitas de transformação e criação inerentes à condição existencial do ser humano. Em contrapartida, uma epistemologia que reconheça e valorize essas potencialidades tem o potencial de dar sentido ao trabalho docente, inserindo-o em um horizonte mais amplo de realização e emancipação humanas, capaz de responder aos desafios contemporâneos de forma crítica e criativa.

A epistemologia constitui uma ferramenta essencial ao ser humano, proporcionando os meios para orientar a produção do conhecimento. Ela auxilia os sujeitos na compreensão e na intervenção tanto no mundo natural quanto no social, viabilizando uma interação crítica e fundamentada com as diversas dimensões da realidade. Nesse contexto, parece-nos pertinente ancorar-nos na concepção da Epistemologia da Práxis, que, conforme argumenta Curado Silva (2019):

> Esta perspectiva de formação continuada valoriza a dimensão científica dos conhecimentos na sua interação com a vertente prática

> de operacionalização dos mesmos, bem como a análise da prática por meio dos referentes teóricos para a sua análise e reestruturação do concreto real. As práticas de formação procuram fomentar nos sujeitos a reflexão e a análise sobre a realidade social, sobre si próprios e sobre suas práticas contextualizadas com o objetivo da progressiva autonomia e emancipação comprometida, fomentando a dimensão de transformação da realidade como função da escola e dos seus atores (Curado Silva, 2019, p. 34).

Sob essa perspectiva, a Epistemologia da Práxis emerge como uma teoria do conhecimento que oferece subsídios fundamentais para a proposição de uma Formação Continuada de Professores. Conforme destacado por Curado Silva (2019), sua centralidade reside na prática social de indivíduos concretos e historicamente situados, que constitui a base para a compreensão crítica e dialética da realidade. Nesse sentido, sob este enfoque, a formação não apenas reconhece, mas valoriza a historicidade e a materialidade das práticas humanas como elementos centrais na construção do conhecimento.

A práxis, enquanto categoria fundamental da epistemologia, estabelece o caráter relacional e dialético entre sujeito e objeto na construção do conhecimento. Nesse processo, o sujeito histórico não apenas se relaciona com o objeto, mas também o transforma e é transformado por ele. Essa concepção é essencial para o campo da formação docente, pois propõe uma formação que ultrapassa as dicotomias tradicionais entre teoria e prática, ciência e técnica. Como salienta Curado Silva (2019), essa perspectiva fundamenta-se na ideia de que a formação de professores deve estar ancorada na compreensão da realidade socioeconômica e política, capacitando-os a orientar e transformar as condições impostas pela sociedade. Ademais, a Formação Docente não pode se limitar a um modelo que fragmenta o conhecimento e dissocia o saber do fazer. É necessário adotarmos uma fundamentação teórica e epistemológica sólida que permita ao professor atuar de maneira crítica e criativa nas dimensões técnica, estética, política e didática Curado Silva (2019). O importante não capacitar o professor, mas de fato instrumentalizá-lo para enfrentar os desafios impostos pelo contexto histórico, promovendo e fortalecendo sua autonomia como agente transformador. Assim, a formação docente assume uma função central na materialização de uma educação orientada para a emancipação humana, promovendo a construção de sujeitos históricos conscientes de seu papel na sociedade. Compreender a Formação Continuada de Professores sob a lente da Epistemologia da Práxis exige, portanto, uma análise que considere as

mediações históricas e sociais que configuram os processos formativos. As categorias empíricas reveladas nesta pesquisa — como a lógica da avaliação de alto impacto, a plataformização e a performatividade — devem ser interpretadas à luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético, especialmente a contradição e a mediação, pois é nelas que se evidencia o tensionamento entre um projeto de formação alienado e outro possível, pautado na emancipação e na transformação social.

5 SOBRE OS CENTROS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesta seção, apresentaremos os 13 Centros de Formação Continuada visitados, vinculados às Secretarias Estaduais de Educação das regiões Centro-Oeste, Sudeste, Nordeste e Norte do Brasil, respectivamente. Cada centro representa contextos educacionais distintos, além de uma estrutura para o desenvolvimento e oferta de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, retratando as especificidades de cada região e a política das respectivas secretarias. A caracterização contempla aspectos como o histórico de criação, incluindo sua trajetória até o momento atual, a composição da equipe de gestão e de formadores, a proposta de formação ofertada, a estrutura física disponível e as possíveis parcerias estabelecidas com instituições privadas, de modo que possa ser possível compreender o papel desempenhado na política de formação continuada de cada estado e os desafios de diferentes realidades do território nacional.

Almeja-se, portanto, com os capítulos 5 e 6 responder aos objetivos específicos 1 e 2 delineados na presente Tese. O primeiro objetivo visa investigar as propostas de formação continuada ofertadas pelos centros vinculados às secretarias estaduais de educação, compreendendo as propostas metodológicas, as diretrizes e abordagens que orientam as ações formativas destinadas aos professores. Já o segundo objetivo busca caracterizar o cenário político do período em que surgem esses Centros de Formação Continuada, analisando as influências e condicionantes políticos que delinearam sua criação e desenvolvimento, assim como as implicações das políticas públicas sobre as estratégias formativas, em contextos marcados por distintas trajetórias sociais, econômicas e políticas.

As informações que fundamentam os textos de apresentação dos centros de formação continuada foram obtidas por meio das entrevistas com gestores e formadores dessas instituições, pelos dados coletados nas Visitas Técnicas[13]

[13] A pesquisadora elaborou relatórios individuais com base nas Visitas Técnicas realizadas nos Centros Estaduais de Formação Continuada. Esses documentos contêm informações colhidas por meio de observação direta e diálogos com os participantes designados para conduzir o acompanhamento institucional, bem como com demais servidores presentes durante a execução da pesquisa. Trata-se de material de consulta restrita, uma vez que reúne informações sensíveis, tais como nome, informações de contato e função ocupada pelos profissionais nas respectivas instituições, o que pode possibilitar a identificação dos participantes. Ressalta-se que o estudo seguiu as diretrizes do CEP/CHS/UnB, visando resguardar a privacidade e a confidencialidade de todos os envolvidos na pesquisa.

realizadas e complementadas com as análises dos documentos oficiais de criação de cada centro, relatórios do Censo Escolar do ano de 2021 e resultados preliminares do Censo 2024 e, nas legislações vigentes que regulamentam suas atividades e políticas formativas. Essa combinação de fontes possibilitou uma caracterização abrangente e objetiva de cada centro, contemplando tanto os aspectos institucionais objetivos quanto os elementos subjetivos que compõem o objeto de estudo.

Convém salientar que, nos textos de apresentação dos Centros de Formação Continuada, não serão incluídos excertos literais das falas dos participantes. Em cada localidade, os entrevistados foram selecionados pela gestão dos respectivos centros, sendo em média de 1 a 2 representantes entre gestores e formadores. A utilização de citações diretas demandaria o emprego de códigos de anonimização atribuídos a cada participante, o que poderia comprometer o sigilo e a confidencialidade garantidos aos entrevistados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), firmado entre os pesquisadores e os participantes durante a realização da pesquisa. Em função desse compromisso ético, as informações serão expostas de maneira sintética e impessoal, resguardando a integridade dos dados e assegurando a confidencialidade prometida aos envolvidos.

5.1 Região Centro-Oeste

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE	SGAS 907, Conjunto A, Asa Sul, Brasília – DF CEP: 70.390-070
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF	840 escolas 14 Coordenações Regionais de Ensino

A Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) foi instituída em 1988 durante a gestão do Governador José Aparecido de Oliveira, por meio da Resolução nº 2.416 (Distrito Federal, 1988), que formalizou a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP). Este órgão foi criado com o objetivo de "promover o aperfeiçoamento profissional dos especialistas, professores e servidores do Quadro de Pessoal da Fundação Educacional do Distrito Federal" (Distrito Federal,

p.6, 1988), sendo desenvolvido sob a supervisão do Secretário de Educação Fábio Vieira Bruno. Vinculada à Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), a instituição foi desativada em 1993, no Governo de Joaquim Roriz, interrompendo suas atividades temporariamente.

Em 1995, a EAPE foi reativada durante o Governo de Cristovam Buarque, por meio da Lei nº 1.619 (Distrito Federal, 1995), passando a ser denominada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Em 2011, sob a gestão de Agnelo Queiroz, sua estrutura organizacional foi modificada pelo Decreto nº 33.409 (Distrito Federal, 2011), integrando-a formalmente à estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Em 2015, na administração de Rodrigo Rollemberg, a EAPE foi temporariamente incorporada à Secretaria de Esporte e Lazer - Decreto nº 36.828 (Distrito Federal, 2015), retornando à SEEDF em 2016 com o Decreto nº 37.140 (Distrito Federal, 2016). No governo de Ibaneis Rocha, em 2019, a instituição foi elevada ao status de Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação pelo Decreto nº 39.772 (Distrito Federal, 2019). No ano seguinte, foi sancionada a Lei nº 6.502/2020 (Distrito Federal, 2020), que institui o Dia da Formação Continuada dos Profissionais da Educação no calendário oficial do Distrito Federal, comemorado anualmente em 10 de agosto. Em 2024, ainda sob o governo de Ibaneis Rocha, a estrutura administrativa da EAPE foi reestruturada, pelo Decreto nº 46.165/2024 (Distrito Federal, 2024a), estabelecendo-a como Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, com a manutenção da sigla original EAPE, vinculada agora à Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB).

A estrutura física da EAPE está localizada em um prédio histórico que anteriormente foi a Escola Normal de Brasília, adaptado para atividades de Formação Continuada. Conta com 28 salas de aula equipadas, um auditório com capacidade para 400 pessoas, laboratórios de informática e espaços externos para eventos. Complementando a estrutura física, a plataforma Moodle é utilizada para cursos a distância e híbridos. Por estar vinculada à uma subsecretaria, não possui financiamento próprio, os recursos são alocados anualmente na previsão de despesas da SUBEB com base nas propostas de formação do Projeto Básico da EAPE (Relatório visita técnica, 2024).

Os percursos formativos oferecidos pela EAPE estão organizados em uma Matriz de Formação Continuada (Distrito Federal, 2024b), abordando áreas como

alfabetização, gestão escolar, educação inclusiva e tecnologias educacionais. Os percursos formativos são ofertados nas modalidades presencial, a distância e híbrida. Esses percursos são estruturados em eixos temáticos, para que os profissionais sigam trajetórias formativas de acordo com seus interesses e demandas específicas da Secretaria de Educação (relatório visita técnica, 2024).

Entre os principais projetos está o EAPE Vai à Escola (EVAE), uma iniciativa que leva as formações diretamente às unidades escolares, promovendo oficinas e atividades formativas conforme as demandas das escolas e dos profissionais. O EVAE utiliza tanto encontros presenciais quanto o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da EAPE.

Em colaboração com o Ministério da Educação (MEC), a EAPE passou a integrar, desde o ano de 2022, o Programa Laboratório de Robótica, Inovação e Criação (LabCrie), com objetivo de formar docentes em inovação e tecnologias educacionais (site LabCrie). Este programa, conduzido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação (RBCIP) e, por meio das formações do Centro Maker[14], visa implementar oficinas práticas de robótica e inovações voltadas para alunos e professores da rede pública de ensino do Distrito Federal, promovendo a ampliação do ensino de robótica nas escolas (Distrito Federal, 2024b). A parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas/DF (SEBRAE/DF) ofertou curso para professores do Ensino Médio com vistas a subsidiar a disciplina Projeto de Vida para o desenvolvimento de temas voltados ao empreendedorismo, inovação tecnológica e competências socioemocionais (Relatório visita técnica, 2024).

A equipe gestora da EAPE é formada por profissionais designados mediante convite e indicação pela gestão da SEEDF, pela Chefe da EAPE e por outros gestores da unidade (Relatório visita técnica, 2024). Os formadores são selecionados por meio de editais simplificados de Processo Seletivo Externo, direcionados a profissionais efetivos lotados em unidades escolares ou na estrutura administrativa da Secretaria (SEEDF, 2024). O edital possui validade de um ano, após o qual o formador deve inscrever-se em um novo processo seletivo interno, para continuar integrando o quadro de formadores. Editais de processos seletivos (SEEDF, 2024).

A participação dos professores nas atividades de Formação Continuada é

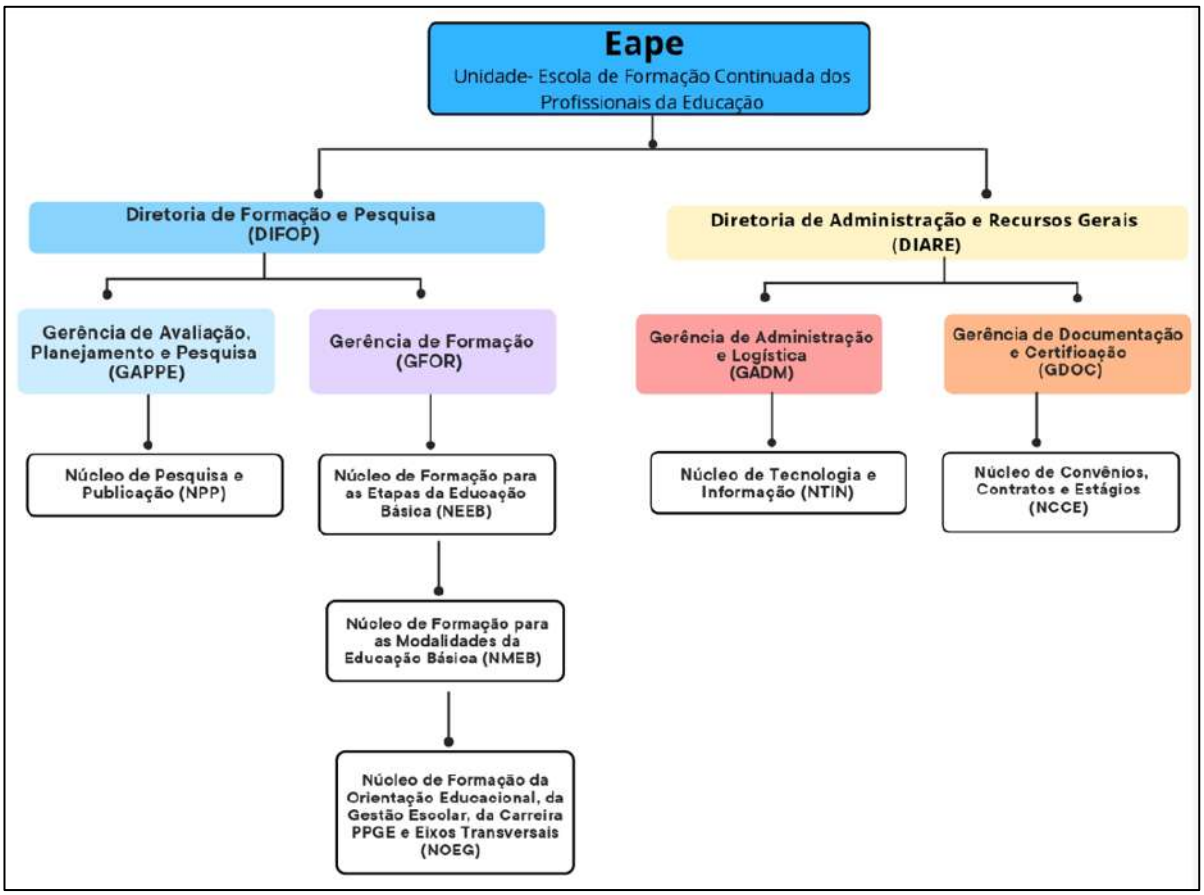
[14] O Centro Maker é o laboratório do Programa Laboratório de Robótica, Inovação e Criação (LABCRIE).

regulamentada pela Portaria nº 1.273/2023 (SEEDF, 2023), que define a organização da jornada de trabalho em diferentes modalidades, conforme a carga horária. Para docentes com carga horária semanal de 20 horas, 12 horas são destinadas à regência de classe, e 8 horas à coordenação pedagógica, distribuídas em 4 horas para planejamento coletivo/por área e formação continuada, e 4 horas para coordenação pedagógica individual fora do ambiente escolar (Distrito Federal, 2023). No regime de 40 horas semanais, 25 horas são reservadas à regência de classe e 15 horas à coordenação pedagógica, sendo 3 horas para Formação Continuada, 6 horas para Coordenação Pedagógica Coletiva e por área na escola, e 6 horas para Coordenação Pedagógica Individual fora da escola (Distrito Federal, 2023). A progressão na carreira dos professores segue diretrizes de desenvolvimento continuado (Distrito Federal, 2023). A Portaria nº 779/2024 (SEEDF, 2024) permite afastamento remunerado para docentes que buscam formação por meio de mestrado, doutorado e pós-doutorado. A progressão horizontal é regulada pela Lei nº 5.105/2013 (Distrito Federal, 2013), contemplando o sistema de anuênio e a Formação Continuada, com exigência de curso de 180h a cada cinco anos. Esses dispositivos são regulamentados pelo Manual de Procedimentos Administrativos para os Servidores da Secretaria de Estado de Educação. (Distrito Federal, 2018).

Figura 8 – EAPE/DF.

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 9 – Organograma EAPE/DF.



Fonte: EAPE, 2024.

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais a Educação – CPFOR	Av. 5ª Avenida, Quadra 71, 212, Setor Leste Vila Nova, Goiânia-GO CEP 74643-030
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/GO	980 escolas 40 Coordenações Regionais de Ensino

O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) foi criado pela Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019 (Goiás, 2019), e está subordinado à Diretoria de Política Educacional, na estrutura organizacional da Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular, da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) (Goiás, 2023). De acordo com o Portfólio de Formação Continuada (Goiás, 2023), sua finalidade é a promoção e apoio de políticas voltadas à Formação Continuada dos Profissionais da Educação, atendendo

à Meta 17 do Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, que estabelece a Formação Continuada para todos os Profissionais da Educação Básica, considerando as necessidades e especificidades dos sistemas estaduais de ensino (Goiás, 2023). Anteriormente à sua criação formal, atividades de formação continuada eram realizadas sem uma estrutura centralizada. A instituição do CEPFOR foi planejada para consolidar as iniciativas em um único setor, com base em políticas educacionais estaduais e nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de normas específicas voltadas à formação dos profissionais de educação no estado (Goiás, SEDUC, 2024).

A equipe do CEPFOR é composta por técnicos e formadores da SEDUC-GO, selecionados por convite, que leva em consideração o perfil e a experiência na área de Formação Continuada (Relatório visita técnica, 2024). A equipe inclui professores de diferentes áreas, os docentes de Língua Portuguesa e Matemática estão em maior número dentre os profissionais, cujas atribuições incluem a elaboração materiais pedagógicos e a realização das formações (Relatório visita técnica, 2024). O centro também conta com uma equipe administrativa para dar suporte as ações de formação. Atualmente, o CEPFOR possui 38 formadores, com possibilidade de ampliação desse número nos próximos anos. As formações ofertadas abrangem tanto docentes quanto profissionais administrativos da secretaria (Relatório visita técnica).

O CEPFOR organiza as ofertas de formação continuada em modalidades que inclui cursos presenciais e on-line. A modalidade a distância é utilizada em grande parte das formações, devido à abrangência da rede estadual, composta por 40 regionais e mais de 240 municípios (Relatório visita técnica). As formações virtuais são viabilizadas por várias plataformas como Google, Teams, Classroom, Moodle e a plataforma da Escola Virtual CEPFOR. Os eixos temáticos da Política de Formação Continuada são estruturados para de modo a atender os profissionais da educação: Eixo I - Formação de gestores; Eixo II - Formação de coordenadores pedagógicos; Eixo II - Formação de professores e Eixo IV - Formação de servidores administrativos (Goiás, 2024).

Em termos de estrutura física, o CEPFOR atualmente funciona em um espaço provisório, a nova sala, equipada para transmissões ao vivo e atividades a distância estava em reforma. O centro utiliza, para formações presenciais as instalações de uma escola estadual, onde realiza, por exemplo, as formações do Programa LabCrie (MEC/UFMS/ RBCIP, s.i.) (Relatório visita técnica, 2024).

As atividades do CEPFOR são financiadas com recursos da SEDUC-GO. Embora o centro não disponha de um orçamento próprio, as ações formativas são contempladas no planejamento estratégico da Diretoria de Política Educacional, que aloca recursos para formações presenciais e à distância (Relatório visita técnica). A SEDUC-GO também oferece apoio logístico para cobrir despesas de deslocamento, hospedagem e alimentação para os participantes das formações presenciais (Relatório visita técnica, 2024).

A jornada de trabalho dos professores na rede estadual é regulamentada pela Lei nº 21.682 (Goiás, 2022a), que organiza as horas de regência e atividades de formação continuada. Para docentes com carga horária semanal de 20 horas, a distribuição é de 13 horas para regência de classe e 7 horas para atividades complementares, incluindo 2 horas de planejamento e atendimento ao estudante e 5 horas destinadas à Formação Continuada e/ou atividades independentes. Para a carga horária de 30 horas semanais, os docentes destinam 20 horas à regência, 10 horas a atividades complementares (3 horas para planejamento e atendimento ao estudante e 7 horas para Formação Continuada) (Goiás, 2022a). No regime de 40 horas, 26 horas são para regência e 14 horas para atividades complementares, incluindo 5 horas de planejamento e atendimento e 9 horas para atividades de Formação Continuada (Goiás, 2022a).

A progressão na carreira dos profissionais da educação segue diretrizes estabelecidas pela legislação. A Lei nº 21.682 (Goiás, 2022a) prevê a concessão de afastamento remunerado para docentes que buscam qualificação em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado. A progressão horizontal ocorre automaticamente a cada três anos, conforme o Decreto nº 10.182/2022 (Goiás, 2022b). Como incentivo à formação, foi instituído o Auxílio Aprimoramento Continuado, regulamentado pela Lei nº 21.085 (Goiás, 2021a) e pelo Decreto nº 9.963 Goiás, 2021b), que estabelece um valor de R$ 500,00 para professores que apresentarem certificados cursos de no mínimo 40 horas a cada mês.

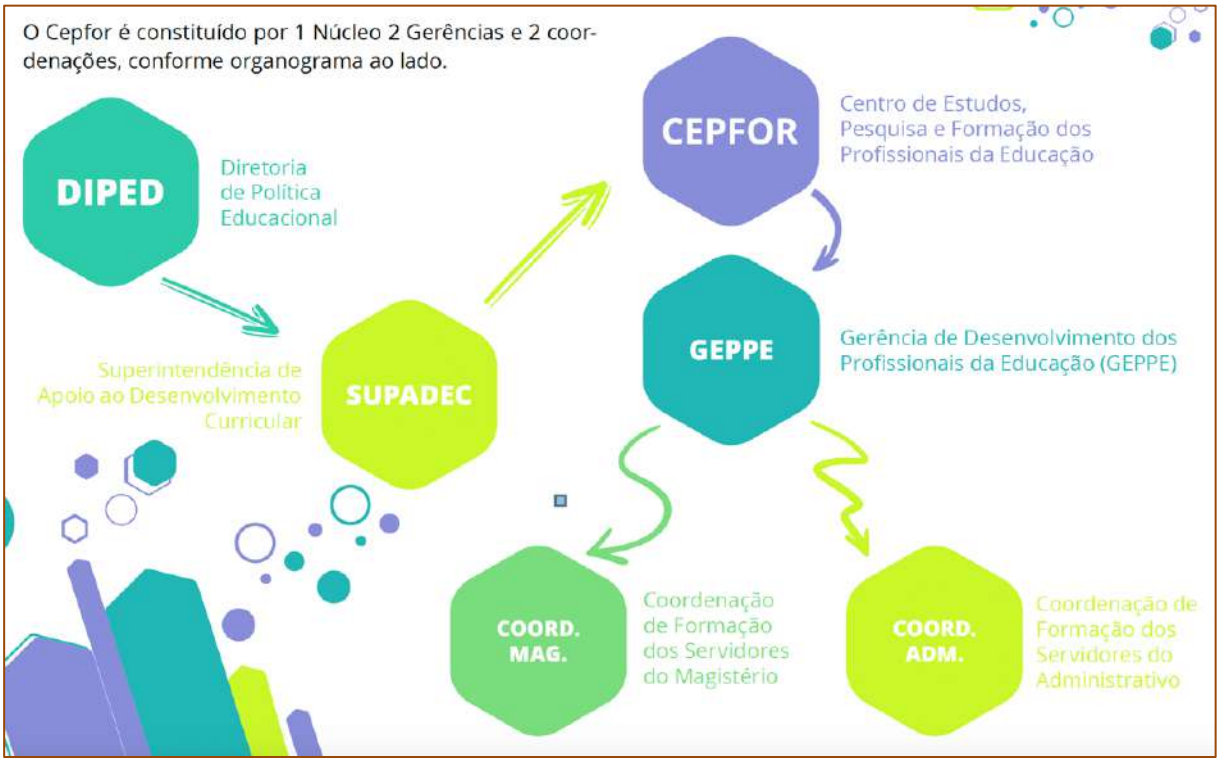
O CEPFOR e a SEDUC/GO, estabeleceram parcerias com diversas instituições, incluindo o Instituto Unibanco, o Instituto Ânima e o Instituto Singularidades, para viabilizar a oferta de cursos de pós-graduação direcionados à escolar e coordenação pedagógica (Goiás, 2023). A parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Universidade Federal de Goiás (UFG) viabilizou um curso extensão para a produção de texto Gênero Relato de

Prática/Formação Docente no contexto das Olímpiadas de Língua Portuguesa (OLP). A UNDIME e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), firmaram em 2018 uma parceria com a SEDUC/GO para a elaboração do Documento Curricular para Goiás - Ampliado, com vistas a adequação à BNCC (Goiás, 2020). Outra frente atuante da UNDIME e SEDUC/GO foi no Programa AlfaMais Goiás em 2021, com ações de formação para professores alfabetizadores (Goiá, 2012c.) Outras parcerias institucionais abrangem o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual e o Núcleo de Altas Habilidades e Superdotação, possibilitando o desenvolvimento de cursos orientados para a inclusão educacional e para o atendimento de estudantes com necessidades específicas (Goiás, 2024). Adicionalmente, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG) são parceiras na oferta de programas de especialização destinados aos profissionais da rede estadual de ensino (Goiás, 2024).

Figura 10 – CEPFOR/GO.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 11 – Organograma DIPED/SUPADEC/CEPFOR.



Fonte: Portifólio CEPFOR (2023, p. 06).

5.2 Região Sudeste

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza – EFAPE	Rua João Ramalho, 1546, Perdizes, São Paulo – SP CEP 05.008-002
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – SEDUC/SP	5.300 Escolas 91 Diretorias Regionais de Ensino / 15 Polos Regionais

A Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE), vinculada à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP), foi instituída em 2009 como parte integrante do Programa Mais Qualidade na Escola (EFAPE, 2024.), com o objetivo de promover A Formação Continuada dos Profissionais da Educação da rede pública estadual. Em 2011, a

EFAPE torna-se uma Coordenadoria dentro da estrutura da SEDUC/SP e, em 2019, há uma expansão em suas atribuições e inicia a oferta de formação também aos servidores da rede municipal de educação (EFAPE, s.d.). As iniciativas formativas da EFAPE centram-se na aplicação prática, integrando novas tecnologias como instrumentos para a formação continuada. Seus cursos utilizam uma abordagem híbrida que inclui o ensino a distância, com transmissão de aulas e disponibilização de conteúdos em ambientes virtuais de aprendizagem, além de atividades presenciais e em serviço (EFAPE, s.d.).

A equipe da EFAPE é composta por gestores, formadores e técnicos administrativos, responsáveis pelo planejamento e execução dos programas formativos. A seleção dos formadores e técnicos ocorre por meio de seleção regulamentada pelo Decreto nº 64.187 (São Paulo, 2019), denominada Chamada EFAPE Banco de Talentos QM, com informações sobre as atribuições das funções por perfil de acordo com vagas disponíveis no Edital (EFAPE, 2019.).

A Política de Formação Continuada da SEDUC-SP, implementada pela EFAPE, estrutura-se em três eixos principais: o Eixo I – Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, que abrange práticas pedagógicas e a implementação do currículo escolar; o Eixo II – Gestão Educacional, voltado à formação de lideranças e gestores escolares; e o Eixo III – Grandes Temas da Educação, que inclui temas como inclusão educacional, tecnologias digitais e competências socioemocionais (EFAPE, 2020). Destarte, desde 2023, a SEDUC/SP tem balizado suas ações seguindo o documento Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (2023-2026) (EFAPE, 2023), que orienta as ações da Rede Estadual de Educação para o alcance de objetivos estratégicos, neste bojo, cabe à EFAPE promover ações de Formação Continuada com vistas a qualificar as aulas e desenvolver liderança educacional pedagógica (EFAPE, 2023). Como uma ação concreta do Mapa Estratégico foi implantado os Programas Multiplica SP #Professores e Multiplica SP #Diretores, que consiste em uma formação entre pares, por meio da troca de experiências práticas e do compartilhamento de conhecimentos, com o objetivo de fomentar a solução colaborativa de desafios (EFAPE, s.d.).

Este programa conta com o apoio da UNESCO na disponibilização de consultores (Relatório visita técnica, 2024; UNESCO, s.d).

A EFAPE possui o Sistema de Cadastro de Ações de Formação (CadFormação) que é utilizado para o gerenciamento das atividades formativas,

centralizando o controle das ações realizadas à distância ou presenciais, nas escolas, nas diretorias de ensino na sede da EFAPE (EFAPE, 2023). O CadFormação permite o registro e acompanhamento dos projetos de Formação Continuada, gera indicadores internos de monitoramento, dentre outras informações de cursos e cursistas. As certificações emitidas pela EFAPE são válidas para a progressão funcional dos servidores da rede estadual (EFAPE, 2023).

A jornada de trabalho dos professores da rede estadual é regulamentada pela Lei Complementar nº 1.374 (São Paulo, 2022), que organiza as horas de interação direta com estudantes e as atividades pedagógicas. Para a carga horária de 40 horas semanais, 25 horas são destinadas às Atividades de Interação com Estudantes (regência de classe) e um terço da carga horária é dedicado a Atividades Pedagógicas de Caráter Formativo (ATPC) da Unidade Escolar e AVA-EFAPE (EFAPE, 2024).

A Formação Continuada dos Profissionais da SEDUC/SP está orientada pelos Eixos de Formação (EFAPE, 2020) e pelas Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP (São Paulo, 2022). A progressão na carreira segue parâmetros específicos: na progressão vertical, os profissionais têm direito ao afastamento remunerado para qualificação, conforme Portaria nº 093-R/2023 (São Paulo, 2023a) e Decreto nº 5331- R/2023 (São Paulo, 2023b). A progressão horizontal ocorre a cada dois anos, mediante critérios de desenvolvimento, desempenho e formação, de acordo com a Lei Complementar nº 1.143 (São Paulo, 2011).

A EFAPE celebra parcerias com entidades públicas e privadas, cujas colaborações abrangem suporte técnico e a oferta de conteúdos especializados para a formação dos profissionais da rede estadual de ensino. Destacam-se entre as colaborações: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Formação pela Escola, com cursos voltados para gestores educacionais; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), com formações voltadas para a implementação do Currículo Paulista e nas ações do programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada; a Fundação OSESP, com cursos direcionados à educação musical; Nova Escola e Parceiros da Educação, que promovem formações em novas metodologias de ensino de componentes curriculares, ferramentas tecnológicas e avaliação educacional; a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com a oferta de cursos de especialização e mestrado em gestão e avaliação educacional; a Universidade de São Paulo (USP), por meio do Encontro USP Escola, com cursos de atualização que para atender demandas atuais

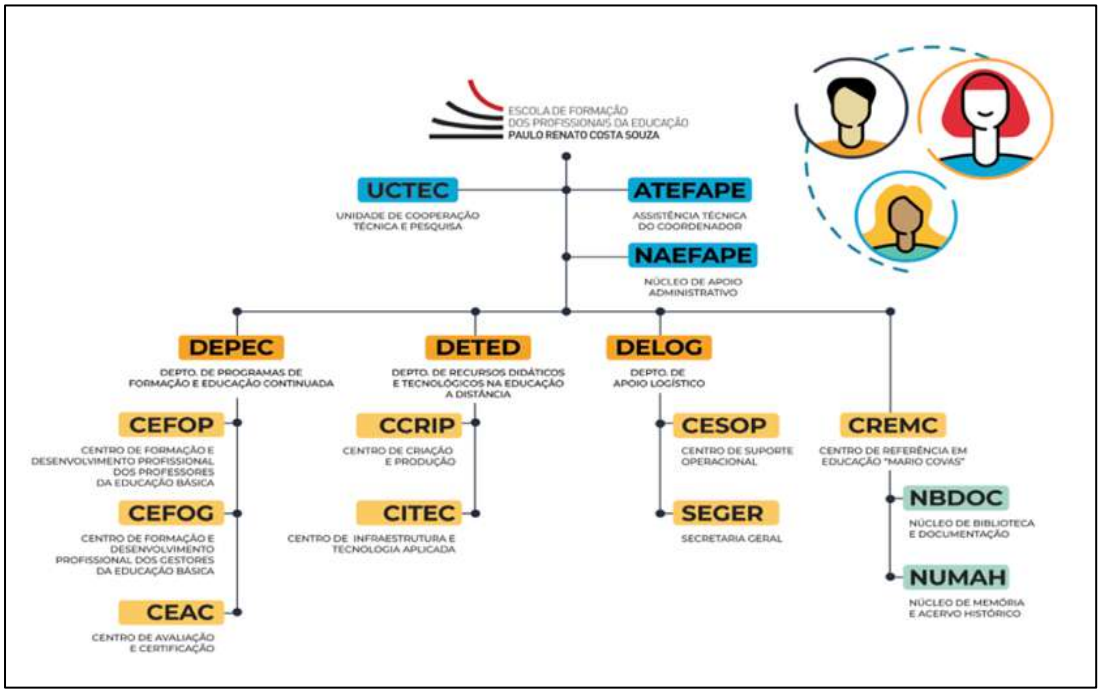
da escola aproximando à universidade ao currículo escolar; 1 Minuto Produções Culturais Ltda, com o curso Minuto Escola com formação em ferramentas em audiovisual para uso pedagógico; o Instituto Unibanco, que oferta formação para gestores e professores; a Fundação Telefônica Vivo, apoiando projetos de infraestrutura tecnológica e de uso pedagógico da tecnologia; o Instituto Natura, que atua em formações sobre alfabetização e tecnologias educacionais; Somas, com curso Programação a Lápis, abordando conceitos de Pensamento Computacional aplicados ao contexto escolar; e o Instituto Ame sua Mente, com um curso de capacitação de professores para o lidar com questões de saúde mental no ambiente escolar (EFAPE, 2023).

O financiamento das atividades da EFAPE está previsto no orçamento anual da SEDUC/SP, podendo ser complementado com celebrações de parcerias privadas e/ou institucionais, que podem incluir apoio financeiro, técnico ou logístico.

Figura 12 – Fachada EFAPE/SP.

Fonte: Acervo pessoal (2024).

Figura 13 – Organograma EFAPE/SP.



Fonte: EFAPE/SP (s.d.).

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores de Minas Gerais	Av. Amazonas, 5855, Gameleira, Belo Horizonte – MG CEP 30.510-000
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais - SEE/MG	719 escolas 47 Superintendências Regionais de Ensino – SRE

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, vinculada à Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), foi instituída em 2011 pela Lei Delegada nº 180 (Minas Gerais, 2011), como parte integrante da política de desenvolvimento profissional de docentes e gestores da rede pública estadual, com o objetivo de coordenar e implementar programas de formação continuada em articulação com as superintendências regionais e as escolas estaduais.

A equipe da Escola de Formação é composta por coordenadores pedagógicos, formadores e especialistas em educação convidados pela gestão da SEE/MG e diretoria da Escola de Formação (Relatório visita técnica, 2024). Em 2024, novos

formadores de Educação Física, Língua Portuguesa, Professor de Educação Básica (PEB) - Regente de Aulas e Assistente Técnico de Educação Básica foram selecionados, entre os servidores efetivos da SEE/MG, por meio de um edital interno (Minas Gerais, 2024). Os profissionais que compõe a equipe da Escola de Formação são responsáveis pela organização, execução e acompanhamento das formações, tanto presenciais quanto à distância, supervisionando as atividades nas escolas e gerindo a plataforma digital de aprendizagem (Relatório visita técnica, 2024).

A estrutura física da escola está localizada em Belo Horizonte, em um edifício histórico que acomoda estúdios de gravação e salas de aula para atividades presenciais. Integram estrutura organizacional das ações de Formação Continuada dos Educadores da Rede Pública, o Museu da Escola Ana Maria Casasanta Peixoto, a Biblioteca Bartolomeu Campus de Queiróz, o Museu de Ciências Leopoldo Cathoud e outros setores como o Portal da Escola de Formação, Portal da Escola Interativa, TV Web, Plataforma Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para realização de cursos em formação EAD e a TV Escola.

A Formação Continuada desenvolvida pela Escola de Formação segue o Guia de Orientação para Formação Continuada para Educadores de 2024 (Minas Gerais, 2024b), que definiu as linhas de atuação para o desenvolvimento profissional de professores e gestores, com ênfase na implementação do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) (Minas Grais, 2024c), por meio de percursos formativos disponíveis no Ambiente EAD da Escola de Formação. A atualização do CRMG contou com o apoio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (CONSED; UNDIME, 2018) do MEC, em parceria com o CONSED e UNDIME, por meio da assinatura do Termo de Compromisso para ingresso no ProBNCC, em 2018 (Minas Grais, 2024c). As ofertas anuais também incluem as modalidades presencial e semipresencial, abrangendo áreas como gestão pedagógica, metodologias ativas, tecnologias educacionais e competências socioemocionais. Materiais como os Cadernos MAPA, com orientações e conteúdos sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas e Jornais LUPA, com publicações sobre experiências exitosas, inovações em metodologias de ensino, práticas pedagógicas e políticas educacionais em Minas Gerais, estão disponibilizados para download (Minas Gerais, 2024d).

A Escola de Formação celebra parcerias com instituições como a Huawei ICT Academy, que oferece cursos especializados gratuitos com certificação internacional

em áreas tecnológicas como redes de computadores e inteligência artificial (Minas Gerais, 2024e). Outras colaborações incluem o Instituto Unibanco, para capacitação de gestores escolares com foco em liderança educacional, e o Instituto Ânima e o Instituto Iungo, que realizam formação para o desenvolvimento de competências socioemocionais e metodologias ativas, respectivamente (Minas Gerais, 2024d). A Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Ministério da Educação (MEC) apoiam o desenvolvimento e a manutenção do AVAMEC, plataforma de ensino a distância que facilita o acesso a cursos diversos, incluindo formação para a BNCC (Minas Gerais, 2024d). Por meio do Programa Trilhas de Futuro são ofertados cursos de Aperfeiçoamento, Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* para servidores da Educação do Estado de Minas Gerais, de acordo com as exigências estabelecidas pela Resolução SEE nº 4834 (Minas Gerais, 2023a).

Os recursos para viabilização da manutenção estrutural e do desenvolvimento das ações de Formação continuada da Escola de Formação são designados pela própria Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), previsto em seu orçamento (Relatório visita técnica, 2024). A gestão financeira segue um plano de metas anual, que orienta a execução das ações formativas e garante a alocação dos recursos necessários. As formações são continuamente avaliadas, com base em indicadores de desempenho dos profissionais e nas métricas de aprendizagem dos cursistas, cujos dados são utilizados para ajustes nas estratégias formativas (Relatório visita técnica, 2024).

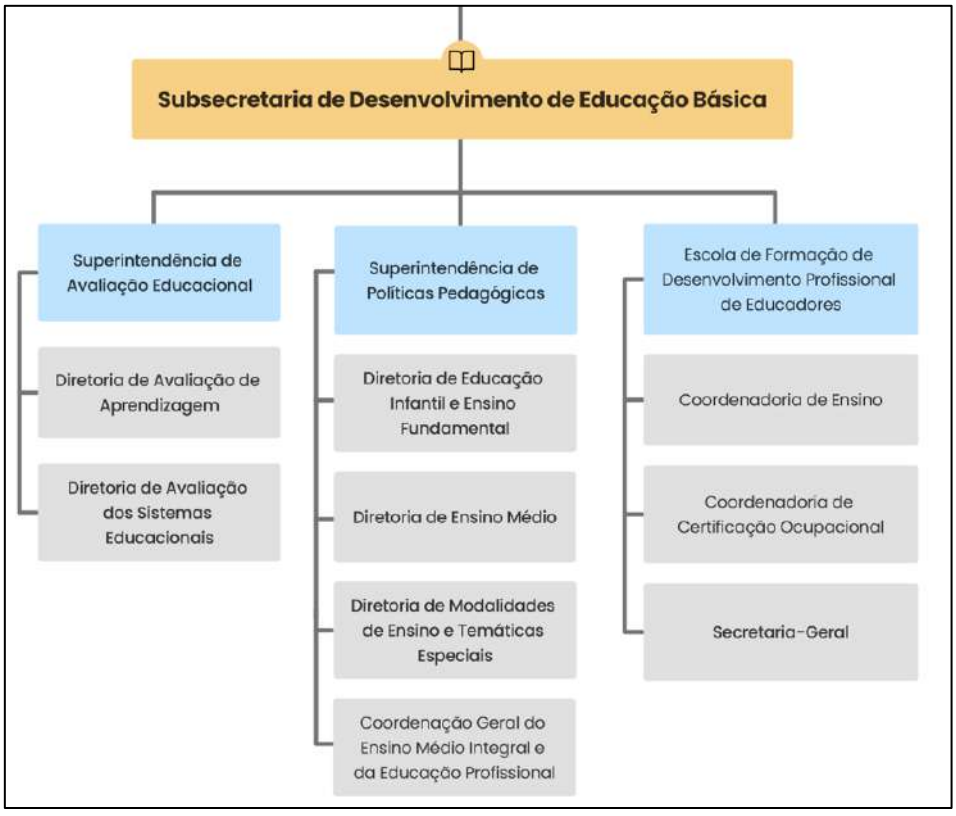
A jornada de trabalhos dos profissionais da educação segue a Resolução SEE nº 4.925 (Minas Gerais, 2023b). Os professores com carga horária de 24 horas semanais, tem distribuídas 16 horas para docência e 8 horas para atividades extraclasse, sendo 4 horas em local de livre escolha pelo professor, 4 horas na própria escola ou em local definido pela direção, incluindo 2 horas para reuniões pedagógicas e outras 2 horas para Formação Continuada. A progressão horizontal ocorre a cada três anos, conforme o Documento de Progressão, Vantagem Pessoal, Posicionamento e Revisão de Subsídio (Minas Gerais, 2018). A progressão vertical pode incluir credenciamento para o projeto Trilhas de Futuro Educadores, regulamentado pelos Decretos nº 47.253 (Minas Gerais, 2017) e nº 48.176 (Minas Gerais, 2021). Para os professores que optarem pelos cursos do Programa Trilhas de Futuro Educadores, não há previsão para afastamento para estudos, tendo em vista que as aulas presenciais ocorrem nos períodos de férias e recessos escolares, bem

como aos finais de semana. Para os profissionais que buscarem formação stricto senso em outras instituições, não conveniadas ao programa, podem solicitar a concessão de afastamento, que segue as normas previstas nos Decreto nº nº 47.253 (Minas Gerais, 2017) e nº 48.176 (Minas Gerais, 2021)

Figura 14 – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 15 – Organograma SEE/MG.



Fonte: SSE/MG, 2023.

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo - CEFOPE	Praça Cristóvão Jaques, 260, Santa Helena, Vitória – ES CEP 29.055-070
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Educação – SEDU/ES	408 escolas 11 Superintendências Regionais de Ensino – SRE

O Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE) foi instituído pela Lei nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013 (Espírito Santo, 2013) , como uma unidade vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDU) com o objetivo de coordenar, planejar e implementar políticas de formação continuada para docentes, gestores e técnicos da rede estadual de ensino. Seu funcionamento foi regulamentado pela Portaria nº 078-R, de 7 de abril de 2014 (Espírito Santo, 2014), que especifica suas atribuições e estrutura organizacional. O CEFOPE orienta-se pelas diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e pelas políticas educacionais do Espírito Santo, estabelecendo articulações com instituições de ensino e outras instâncias para viabilizar suas atividades formativas (Espírito Santo, 2018).

O espaço físico do CEFOPE situa-se no setor da sede da Secretaria de Estado da Educação (SEDU), onde dispõe de um auditório equipado para transmissões ao vivo e um estúdio em fase de implementação. Apesar de não contar com salas de aula próprias para formações presenciais, o CEFOPE utiliza polos regionais em escolas públicas estaduais para formações descentralizadas (Relatório visita técnica, 2024). Predominantemente, os cursos são oferecidos via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), o que possibilita a participação remota dos profissionais da educação, que podem acessar o conteúdo digital a partir de suas escolas ou outros locais designados para ensino a distância.

A equipe do CEFOPE é composta por gestores e formadores-técnicos, selecionados por processos seletivos internos da SEDU ou por convites e indicações das equipes diretivas, com critérios que levam em consideração a experiência e formação dos candidatos, conforme Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 07 (Espírito Santo, 2024; Relatório visita técnica, 2024). Os cargos de direção e gerência são preenchidos mediante nomeação pelo Governador, com indicação direta do

Secretário de Educação (Relatório visita técnica, 2024). A equipe do CEFOPE, é, portanto, composta por servidores concursados da rede estadual com experiência em ensino e gestão escolar, tem como atribuição elaborar e implementar os programas de formação de acordo com a Lei nº 10.149 (Espírito Santo, 2013). A regulamentação do CEFOPE também prevê a oferta de formação continuada para os próprios formadores.

A Formação Continuada da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo é estruturada pelas orientações contidas nos documentos Diretrizes de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (Espírito Santo, 2018a) e pela Política Estadual de Formação de Professores (Espírito Santo, 2018b), ambos publicados em 2018. A Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) realiza periodicamente um processo seletivo interno voltado a selecionar profissionais efetivos do quadro do Magistério Público Estadual, Supervisores Escolares, Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, para atuarem como formadores em cursos e capacitações oferecidos pela própria secretaria, Edital Nº 07 (Espírito Santo, 2024). Os candidatos aprovados, são lotados nas 11 Superintendências Regionais de Educação para ministrarem formações direcionadas a diretores escolares e coordenadores pedagógicos. Esses servidores são remunerados por meio de pagamentos por hora/aula, com valores que variam de R$ 85,00 a R$ 123,00, dependendo da titulação do candidato selecionado. Em 2024, os temas das formações englobaram Formação Inicial de Diretores Escolares, Gestão Escolar a Partir de Indicadores Educacionais, Gestão Escolar para Inovação, Gestão Administrativa Voltada para Resultados de Aprendizagem, Gestão Pedagógica e Gestão Administrativa e Financeira. As atividades formativas ocorreram no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA SEDU) e incluíram oficinas presenciais ou encontros virtuais síncronos, organizadas em parceria com o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFOPE) e a Gerência de Gestão Escolar. O Edital em 2024 foi publicado em fevereiro e o com validade até 31 de dezembro, podendo ser prorrogado, por conveniência da Administração Pública, até a data de 31/12/2025 (Espírito Santo, 2024).

Dentre as parcerias privadas e institucionais celebradas pelo CEFOPE, destacamos a com o Instituto Unibanco, que fornece apoio técnico e financeiro para a formação de gestores escolares, abordando temas como a liderança educacional e o diretrizes pedagógicas para o Novo Ensino Médio, com a Fundação Telefônica Vivo

que oferece suporte para a integração de tecnologias digitais às práticas pedagógicas, promovendo cursos sobre o uso de plataformas tecnológicas, a parceria com o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) contribui com infraestrutura e suporte para formações presenciais e à distância, enquanto a UNESCO fornece consultoria técnica para programas como o Multiplica Diretores, voltado à formação de gestores escolares. A UNDIME-ES intermedia as ações formativas direcionadas a gestores escolares municipais e coordenadores pedagógicos. Por sua vez a Fundação Carlos Chagas prestou assessoria na elaboração da proposta de política para a formação de professores (Relatório visita técnica, 2024).

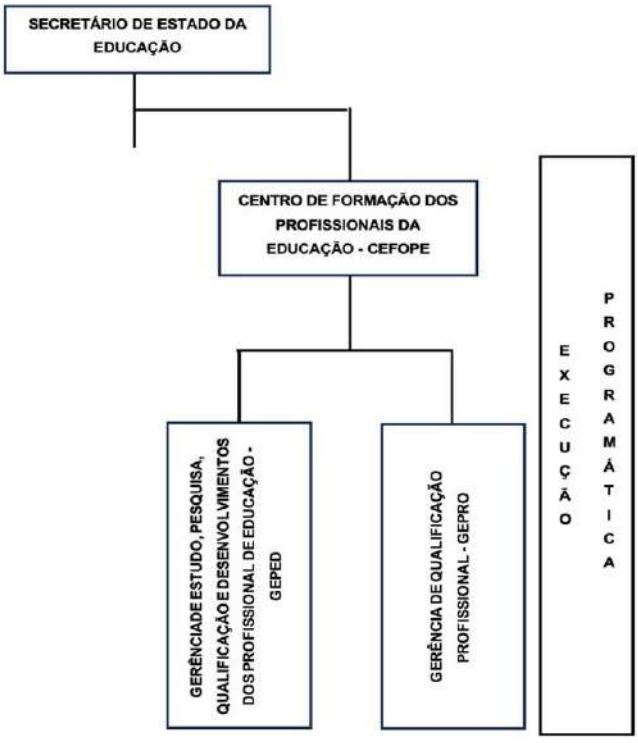
As atividades desenvolvidas pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE) são financiadas por meio do orçamento destinado à Secretaria de Estado da Educação (SEDU). Esse financiamento é amparado pela legislação estadual, mais especificamente pela Lei nº 10.149 (Espírito Santo, 2013), que determina a destinação de recursos públicos para atividades de formação continuada dos profissionais da educação. Complementarmente, a Portaria nº 078-R, de 7 de abril de 2014 (Espírito Santo, 2014), regulamenta a aplicação desses recursos, assegurando que sejam utilizados tanto para a execução de ações formativas quanto para a manutenção e modernização da estrutura física e tecnológica do centro, possibilitando a adequação de ambientes, aquisição de equipamentos e implementação de plataformas digitais para as ofertas dos cursos presenciais e a distância.

A jornada de trabalho dos profissionais da Rede Estadual do Espírito Santo é regida pela Lei nº 9.770/2011 (Espírito Santo, 2014), com variação entre 25 horas semanais para professores do regime parcial e até 40 horas semanais para docentes em escolas de tempo integral, distribuídas em 2/3 de hora-aula e 1/3 de horas-atividade. A progressão funcional horizontal, regulamentada pela Lei nº 5.580 (Espírito Santo, 1998) e pela Lei Complementar nº 982 (Espírito Santo, 2021), ocorre a cada dois anos, com avaliação funcional e comprovação de participação em atividades formativas como cursos e seminários, conforme regulamentações específicas. A progressão vertical prevê afastamento remunerado e ascensão funcional, conforme o Decreto nº 3046-R/2012 e a Lei Complementar nº 982/2021.

Figura 16 – CEFOPE/ES.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 17 – Organograma CEFOPE.



Fonte: Adaptado pela autora a partir do Organograma SEDU, 2021

5.3 Região Nordeste

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Instituto Anísio Teixeira - IAT	Estrada da Muriçoca, s/n, São Marcos, Salvador – BA CEP 41.250-420
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEDUC/BA	1.082 escolas e 674 anexos 27 Núcleos Territoriais de Educação

O Instituto Anísio Teixeira (IAT) foi instituído como órgão da Administração Centralizada pela Lei Delegada nº 67, de 1º de junho de 1983 (BAHIA, 1983), e integra a estrutura da Secretaria da Educação (SEC). Em sua criação, o instituto recebeu a designação de Instituto de Estudos e Pesquisas em Ciência, Educação e Cultura Anísio Teixeira, com a finalidade de planejar e coordenar estudos e projetos direcionados ao ensino, à pesquisa, às experimentações educacionais e à capacitação de recursos humanos na área educacional, Lei nº 8.970/2004). Posteriormente, o IAT foi reestruturado pela Lei nº 6.074, de 22 de maio de 1991, passando a atuar como órgão em Regime Especial da Administração Direta, o que lhe conferiu maior flexibilidade em termos de organização, gestão e autonomia técnica no âmbito da SEC. Em 18 de janeiro de 1995, com a criação da Secretaria da Cultura e Turismo pela Lei nº 6.812, o IAT passou a integrar a estrutura dessa nova secretaria (Bahia, 1995). No entanto, em 31 de janeiro de 1997, por força da Lei nº 7.028 (Bahia, 1997), o IAT voltou a compor a estrutura da SEC. Em 2000, a Organização Estrutural e Funcional do IAT foi formalmente aprovada pelo Decreto nº 7.829/2000, destacando-se, entre suas competências, a prevista no Art. 2º.

> lll – operacionalizar convênios/contratos e acordos de cooperação técnica ou financeira celebrados pelo Governo do Estado, através da Secretaria da Educação, com instituições nacionais e internacionais, para o desenvolvimento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; (Bahia, 2004).

Com o objetivo de cumprir com sua finalidade institucional, o Instituto Anísio Teixeira (IAT) articula-se com a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Decreto n8.752/2016 (Bahia, 2016), para acompanhar a oferta

de cursos de licenciatura, correspondentes à formação inicial, e de cursos de pós-graduação, abrangendo níveis de mestrado e especialização (IAT, s.d.). Além disso, o IAT promove a formação continuada, distribuída em níveis de aperfeiçoamento, com carga horária superior a 120 horas, e de extensão, com duração de 60 a 80 horas, bem como em cursos e eventos de curta duração, limitados a até 40 horas. Nesse contexto, o instituto realiza oficinas, seminários, congressos, colóquios, conferências e videoconferências para professores e demais profissionais da Rede Pública Estadual de Ensino.

A equipe do IAT, além da equipe diretiva, é composta por professores, coordenadores pedagógicos e técnicos educacionais da rede estadual de ensino, selecionados por processos seletivos da SEC ou, ocasionalmente, por convite direto. Recentemente, foram contratados 27 formadores para atuarem nas formações continuadas de 2024 a 2026 (BAHIA, s.d.) para professores e gestores da rede, os aprovados neste processo seletivo receberão bolsa mensal, durante o período de vigência do contrato. O IAT também conta com a colaboração de especialistas de outras instituições de ensino superior para suporte pedagógico e técnico em suas plataformas digitais.

A política de formação continuada desenvolvida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) abrange cursos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, estruturados em ciclos formativos que contemplam áreas como gestão educacional, tecnologias digitais, inclusão, diversidade e práticas pedagógicas inovadoras. As formações são contam com o ambiente virtual da Plataforma Anísio Teixeira, que integra Recursos Educacionais Abertos (REA) ou, dependendo da parceria firmada, as formações podem ocorrer em plataformas de instituições parceiras (Relatório visita técnica, 2024). Entre os programas cabe destaque para o Plano de Formação Territorial Continuada, destinado a coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipes técnicas das redes estadual e municipais da Bahia. Para viabilizar essa iniciativa, a Secretaria da Educação (SEC) e o IAT firmaram um regime de colaboração com a União dos Municípios da Bahia (UPB), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a colaboração do Itaú Social.

O IAT também estabelece parcerias com universidades públicas, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que contribuem para a oferta de cursos de licenciatura e especialização, além de instituições privadas e do terceiro setor, como a Fundação Telefônica, o Itaú Social e

a Fundação Mapfre, que apoiam projetos de formação nas áreas de gestão escolar, tecnologias digitais e competências socioemocionais.

As instalações-sede do IAT abrigam dois auditórios com capacidade para 300 pessoas, seis salas de aula equipadas, laboratórios, 110 leitos para acomodação, restaurante, a sede da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Laboratório Maker Maria Felipa Lab, do Programa Laboratório de Robótica, Inovação e Criação (LabCrie) do MEC/ UFMS. O Maria Felipa, é equipado com impressoras 3D, cortadoras a laser e kits de robótica para a experimentação tecnológica e científica e, dá suporte às atividades práticas integradas as formações, atendendo professores e estudantes. Em sua estrutura, encontram-se também os três estúdios de TV e a estrutura organizacional do programa Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC), que transmite aulas em tempo real para 355 localidades de 135 municípios do estado. Um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Colégio Estadual de Aplicação Anísio Teixeira, também compõem as instalações físicas do IAT. O Colégio de Aplicação, oferta Ensino Médio regular e Curso técnico em Informática, foi criado com o objetivo de aplicar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo IAT (Relatório visita técnica, 2024) (IAT, s.d.).

Por ser um órgão em Regime Especial da Administração Direta da Secretaria da Educação (SEC) e esteja subordinado às diretrizes e políticas educacionais estabelecidas pela SEC, o Instituto Anísio Teixeira (IAT) possui um tratamento diferenciado na gestão de seu orçamento anual, o que lhe confere maior autonomia técnica e organizacional, além de flexibilidade na alocação de recursos e execução de suas atividades. Esse regime permite ao IAT adequar o uso de seu orçamento às necessidades específicas dos programas de formação continuada, projetos de capacitação e eventos educacionais, bem como à manutenção de sua infraestrutura física e tecnológica (Relatório visita técnica, 2024) (Bahia, 2000).

Figura 18 – IAT/BA e Maria Felipa LAB.

Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Figura 19 – Estrutura Organizacional IAT.

Estrutura organizacional

1. DIRETORIA GERAL

1.1 UNIDADE TÉCNICA DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL – UTD

1.2 REDE ANÍSIO TEIXEIRA - REDE AT

1.3 COMISSÃO PERMANENTE DE LICITAÇÃO - COPEL

1.4 DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS – DIRAF
1.4.1 Coordenação de Administração - CAD
1.4.2 Coordenação de Planejamento, Orçamento e Finanças – CPOF
1.4.3 Coordenação de Logística de Cursos e Eventos – CLC

1.5 DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL – DIRED
1.5.1 Coordenação de Educação a Distância – CED
1.5.2 Coordenação de Tecnologia Educacional – CTE

1.6 DIRETORIA DE FORMAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO EDUCACIONAL – DIRFE
1.6.1 Coordenação de Formação dos Profissionais da Educação – CFP
1.6.2 Coordenação de Estudos e Experimentais Educacionais – CES

Fonte: SEDUC/BA, 2024.

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão	Rua Jerusalém, 18, Farol, Maceió – AL CEP 57.055-300
Gerência de Formação Continuada - GEFOC	Av. Fernandes Lima, 679, Shopping cidade, Maceió – AL CEP 57.057-450
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado de Educação de Alagoas - SEDUC	310 escolas 13 Gerências Regionais de Educação (GEEs)

O Centro de Formação Professor Ibi Gatto Falcão (CENFOR) foi instituído por meio de uma Lei Estadual em 2000 (Alagoas, D.I), como parte das políticas implementadas pelo governo de Alagoas para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual (Relatório visita técnica, 2024). Situado no Centro Educacional de Pesquisa Aplicada (CEPA), em Maceió, Alagoas, o CENFOR é um espaço físico para a realização de formações presenciais e a distância, eventos pedagógicos, além de apoiar outras iniciativas da Secretaria de Educação, como os Jogos Estudantis e o Encontro Estudantil, disponibilizando acomodações para estudantes e atletas participantes. A administração do CENFOR é conduzida pela Gerência Especial de Gestão do Centro de Formação Ib Gatto Falcão, que possui atribuições administrativas relativas à gestão do espaço físico. A coordenação pedagógica da Formação Continuada, por sua vez, está sob a responsabilidade da Gerência de Formação Continuada (GEFOC), localizada na sede da Secretaria de Educação. Antes da criação da GEFOC em 2023, a Formação Continuada do Estado era conduzida pelo Núcleo Estratégico de Formação Continuada (NEF), criado em 2018. A formalização da GEFOC pelo governo de Alagoas em 2023 teve como objetivo centralizar e coordenar as ações de formação em âmbito estadual (Relatório visita técnica, 2024). A estrutura física do CENFOR Ibi Gatto Falcão inclui 21 quartos, com capacidade para hospedar até 150 participantes simultaneamente, refeitório capaz de atender mais de 1.000 pessoas e dois auditórios com capacidade para 100 e 60 pessoas, respectivamente. Além disso, o CENFOR dispõe de sete salas de aula e áreas de apoio administrativo para a equipe responsável pelo centro e um estúdio ainda em fase de implementação.

A equipe da GEFOC, localizada na sede da SEDUC, é composta por um

gerente, uma técnica pedagógica e três estagiários (Equipe Central). Nas 13 Gerências Regionais de Educação (GEEs), outros 22 técnicos são responsáveis pela gestão da Formação Continuada nas escolas nos municípios sob a jurisdição de cada Gerência Regional (Relatório visita técnica, 2024). Adicionalmente, cada escola estadual conta com um Articulador de Ensino, função semelhante do coordenador pedagógico, porém trata exclusivamente a pautas formativas da escola. Atualmente, há 319 articuladores de ensino em exercício, selecionados por meio de editais internos conforme estabelecido pela Portaria/SEDUC nº 1.693/2018 (Secretaria de Educação de Alagoas, 2028) e Portaria/SEDUC nº 479/2019 (Secretaria de Educação de Alagoas, 2019).

A GEFOC coordena as ações de Formação Continuada nas modalidades presencial, híbrido e a distância, com cursos voltados para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, em parceria com outras gerências e superintendências da secretaria de educação. As formações ocorrem nas Gerências Regionais, em escolas com auditórios e disponibilidade de salas, em espaços públicos cedidos, além do próprio CENFOR (Relatório visita técnica, 2024). Os Espaços de Criatividade, Pesquisa, Inovação e Tecnologia na Educação – EsCriPITE, também estão disponíveis para a Formação Continuada de Professores: Centro de Ciências e Tecnologia da Educação de Alagoas (CECITE), Observatório Astronômico Genival Leite Lima (OAGLL), Espaço de Formação e Experimentação em Tecnologias para Professores (EFEX), o Laboratório de Inovação e Criatividade para a Educação Básica (LabCrie), da parceria com MEC/UFMS e o Estúdio do Núcleo de Inovação da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), um espaço para produção de itinerários formativos e/ou unidades curriculares para serem disponibilizados em diversos meios digitais e na Plataforma Digital: Escola Web, parceria MEC/UFAL, como uma estratégia da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens, instituída pelo Decreto no 11.079/2022 (Secretaria de Educação de Alagoas, 2022).

As formações estão estruturadas em torno Rotinas Formativas com temas e demandas listados pelo Plano Estadual de Educação 2015-2025 (Secretaria de Educação, 2015) e com o Plano Anual da SEDUC (Secretaria de Educação de Alagoas, 2024). A Equipe Central da SEDUC promove encontros com os Formadores Regionais, estes, se encontram com os Articuladores de Ensino que, por sua vez, replicam a proposta formativa em suas escolas (Secretaria de Educação de Alagoas, 2024). Neste sentido, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) é um dos

principais momentos em que as formações são realizadas diretamente nas escolas, enquanto a Plataforma Escola Web é utilizada para as atividades formativas à distância (Secretaria de Educação, 2024).

A jornada de trabalho dos professores é regulamentada pela Lei Federal nº 11.738/2008, que estabelece a destinação de 2/3 da carga horária para atividades de interação direta com os estudantes (hora-aula) e 1/3 para o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), também conhecido como hora-atividade, com divisão igualitária de carga horária, conforme disposto na Lei Estadual nº 8.533/2021 (Alagoas, 2021). Assim, para os professores com jornada semanal de 20 horas, são alocadas 13 horas para hora-aula e 7 horas para hora-atividade (HTPC/HTPI); para aqueles com jornada de 25 horas semanais, 17 horas destinam-se à hora-aula e 8 horas à hora-atividade; para uma jornada de 30 horas, 20 horas são reservadas para hora-aula e 10 horas para hora-atividade (HTPC/HTPI); e, por fim, os professores com carga semanal de 40 horas dedicam 27 horas à hora-aula e 13 horas à hora-atividade (HTPC/HTPI), conforme definido pela Lei Estadual nº 8.533 (Alagoas, 2021).

Entre as parcerias estabelecidas pela Secretaria de Educação (SEDUC) e a Gerência de Formação Continuada (GEFOC), podemos destacar algumas como a parceria com a Fundação Telefônica Vivo, que promove a implementação de tecnologias digitais nas escolas e oferta cursos de formação para o uso de ferramentas educacionais. O Instituto Ayrton Senna colabora em programas que visam o desenvolvimento de competências socioemocionais para estudantes e professores, enquanto o Instituto Rodrigo Mendes apoia a promoção da educação inclusiva. O SEBRAE oferta cursos sobre empreendedorismo e gestão escolar, para diretores de escola e coordenadores pedagógicos. A Rede Brasileira de Aprendizagem Criativa (RBAC), em conjunto com a Fundação LEGO e a Fundação Lemann, apoia programas destinados à implantação de práticas de aprendizagem criativa na rede pública. A Embaixada dos Estados Unidos apoia o projeto Mulheres nas Ciências por meio do Programa STEM TechCamp Brasil. Por fim, a parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), através da Rede de Inovação para a Educação Híbrida, que tem como objetivo, a ampliação dos itinerários formativos (Secretaria de Educação de Alagoas, 2024).

A estrutura de progressão profissional dos docentes está regulamentada em duas modalidades distintas: a progressão vertical e a progressão horizontal. A

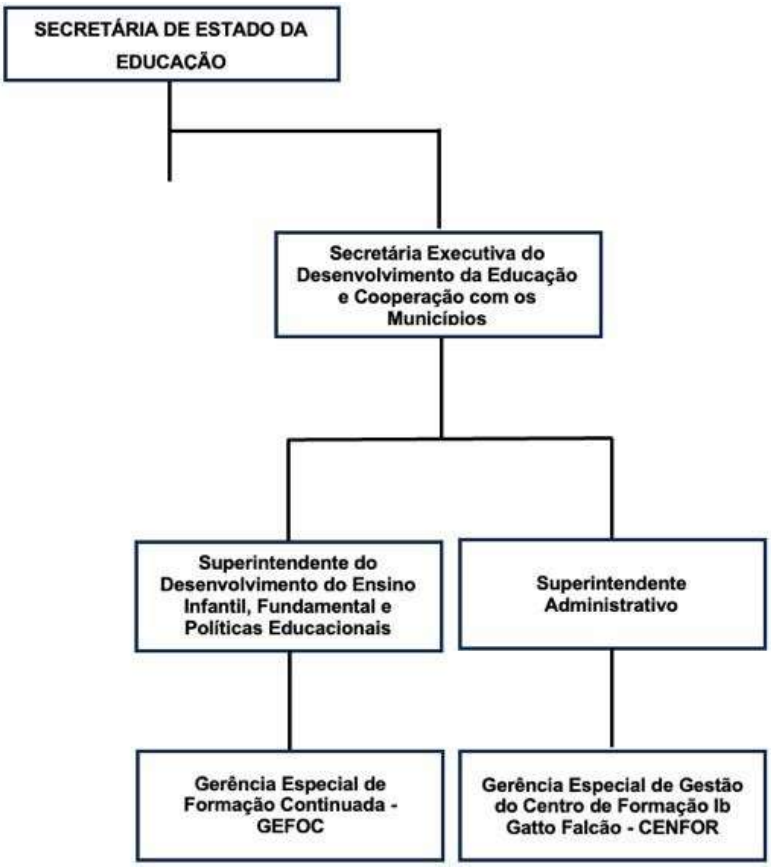
progressão vertical, amparada pela Lei nº 6.196/2000 (Alagoas, 2000) , contempla a concessão de afastamento remunerado para fins de estudos, sem prejuízo de sua remuneração. A progressão horizontal, por sua vez, é orientada pela Lei nº 9.125/2023 (Alagoas, 2023) e ocorre a cada cinco anos, condicionada à avaliação de desempenho do docente e à apresentação de certificados de cursos ou formações complementares com carga horária mínima de 200 horas. Esses cursos devem ser realizados fora dos momentos destinados à HTPC e HPTI, visto que atividades conduzidas nestes períodos não são contabilizadas para a progressão.

Os recursos para a realização das atividades da GEFOC, são vinculados a Superintendência do Desenvolvimento do Ensino Infantil, Fundamental e Políticas Educacionais enquanto o recurso para manutenção e gestão do CENFOR é proveniente da Superintendência Administrativa. A destinação depende do planejamento estratégico anual da SEDUC.

Figura 20 – GEFOC/AL e CENFOR Ibi Gatto Falcão/AL.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 21 – Organograma SEDUC/AL.



Fonte: Elaborado pela autora a partir Estrutura Organizacional SEDUC/AL, 2024.

CENTRO DE FORMAÇÃO	**ENDEREÇO**
Centro de Educação a Distância – CED	Rua Iolanda P. C. Barreto, 317, Derby Clube, Sobral - CE CEP 62.042-270
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria da Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE	753 escolas 20 Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDEs)

Instituído pela Lei nº 15.321, de 4 de março de 2013 (Ceará, 2013), e regulamentado pela Lei nº 15.627, de 20 de junho de 2014 (Ceará, 2014), o Centro de Educação a Distância do Ceará (CED) foi criado com a finalidade de implementar políticas públicas voltadas à formação continuada dos profissionais da rede pública estadual de educação. A partir de abril de 2019, por meio do Decreto nº 33.048 (Ceará, 2019), o CED passou a integrar a Coordenadoria Estadual de Formação Docente e

Educação a Distância (Coded/CED), tendo como foco a modernização e qualificação do ensino por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Em 2021, com o Decreto Estadual nº 33.897 (Ceará, 2021), a Coded/CED assumiu a competência central de fomentar a inovação e modernização dos processos de ensino e aprendizagem, direcionando formações docentes a escolas da rede pública estadual e municipal, com o suporte das Credes/Sefor. O quadro de formadores, técnicos e gestores do CED é constituído predominantemente por servidores concursados, que são indicados e/ou convidados pela gestão da Coded/CED, por meio de convite e entrevista, com análise de perfil e currículo (Relatório visita técnica, 2024). A gestão administrativa e pedagógica do CED estrutura-se em células, como a Célula de Formação Docente e Ensino a Distância (CEDED), a Célula de Produção de Material Didático (CEPED) e a Célula de Gestão Administrativo-Financeira (CEGAF) (Centro de Educação a Distância, 2021; 2022; 2023).

As ações formativas do CED são ofertadas nas modalidades presencial, semipresencial e a distância, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem do CED (AVACED), baseado na plataforma Moodle. Entre os principais programas oferecidos destacam-se o Itinerário Formativo de Competências Digitais para a Docência, para professores com o objetivo de fomentar o uso de tecnologias educacionais nas aulas e cursos que abordam o ensino híbrido, a educação midiática e educação especial. Além de cursos, o CED promove webinários, seminários e workshops por videoconferência (Centro de Educação a Distância, 2021; 2022; 2023).

A sede do CED, localizada em Sobral - CE, dispõe de laboratórios de informática e ciências, salas de aula, estúdios de gravação, auditórios e áreas de suporte para atividades presenciais e híbridas. O centro também abriga o Polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecendo cursos de graduação e pós-graduação a distância para a formação de professores, coordenadores e gestores escolares. Projetos específicos, como as Práticas Laboratoriais de Ciências da Natureza e Matemática (LabCED), e o Laboratório de Criatividade e Inovação para a Educação Básica (LabCrie) da parceria com MEC/UFMS, são desenvolvidos no espaço, o qual também integra o Núcleo de Inovação Educacional da Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH) parceria MEC/UFAL (Relatório visita técnica, 2024) (Centro de Educação a Distância, 2021; 2022; 2023).

Algumas parcerias do CED, foram articuladas por intermédio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e incluem o Centro de Inovação

para a Educação Brasileira (CIEB), que oferece uma ferramenta de autoavaliação de competências digitais para docentes, e o Instituto Aliança, que contribui com itinerários formativos no âmbito do projeto de vida (Relatório visita técnica, 2024) (Centro de Educação a Distância, 2021; 2022; 2023).

Outras parcerias foram estabelecidas pela SEDUC/CE e a Coded/CED para a consecução de diversas ações formativas. O Instituto Unibanco oferece suporte técnico e material didático em cursos de formação continuada, para competências de gestão e habilidades socioemocionais. A Fundação Telefônica Vivo apoia iniciativas para o uso de tecnologias digitais e metodologias inovadoras. O Instituto Ayrton Senna promove formação para competências socioemocionais, ao passo que a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) participa em programas de avaliação educacional e no desenvolvimento de projetos específicos para o ensino de matemática, como o Programa Cientista-Chefe (CAEd). O Instituto Palavra Aberta, por meio do Programa EducaMídia, oferece o curso "Educação Midiática na Prática," capacitando gestores e professores para desenvolvimento de habilidades tecnológicas nos estudantes. A Embaixada da Espanha, através da Consejería de Educación, promove cursos de espanhol para professores da rede. A Associação Bem Comum compartilha práticas exitosas em projetos de alfabetização. A Fundação Getúlio Vargas (FGV EMAp) colabora no Programa Cientista-Chefe em Educação Básica do Estado do Ceará, que trabalha com pesquisa e inovação em ensino de matemática. A Fundação Lemann disponibiliza especialistas em áreas como matemática, língua portuguesa e uso de tecnologias para o apoio em projetos diversos, e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) oferta cursos de pós-graduação (Relatório visita técnica, 2024) (Centro de Educação a Distância, 2021; 2022; 2023). O financiamento das atividades do CED é gerido pela (Coded/CED), que elabora o planejamento anual das ações e envia para análise na SEDUC/CE (Relatório visita técnica, 2024).

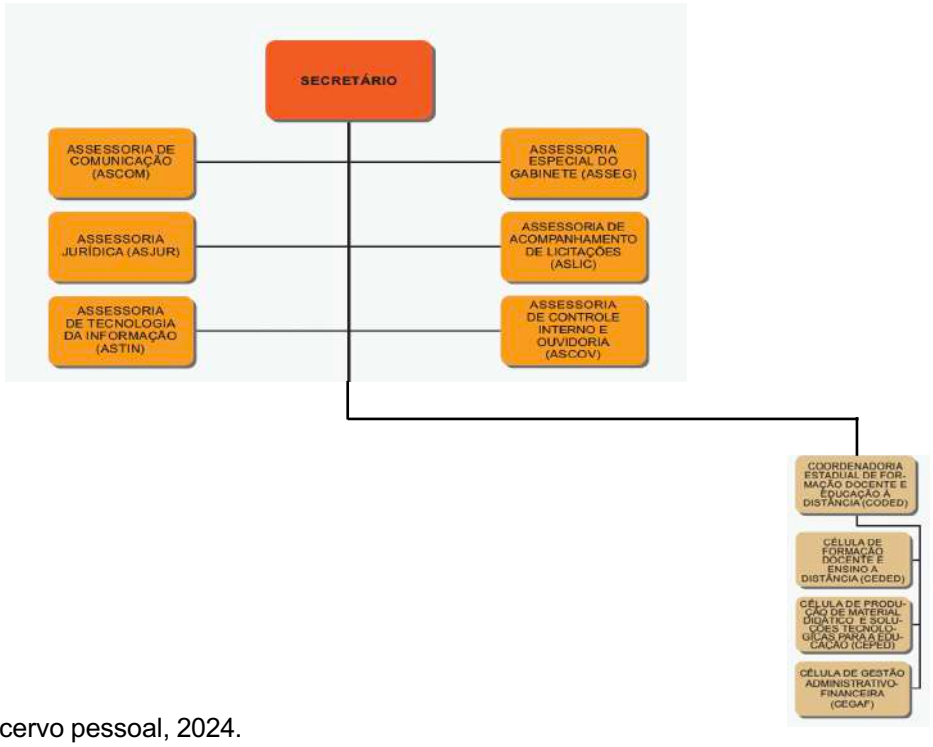
A jornada de trabalho dos professores é regulamentada pela Portaria nº 1039/2022 (Ceará/SEDU, 2022), distribuindo-se em 40 horas semanais, sendo 27 horas de interação direta com estudantes e 13 horas para atividades extraclasse, ou em uma carga de 20 horas semanais, com 13 horas de interação direta e 7 horas de atividades extraclasse. A progressão vertical prevê afastamento remunerado para estudos, conforme Portaria nº 0435/2017 (Ceará/SEDU, 2017), enquanto a progressão horizontal, regulamentada pela Lei nº 15.901/2015 (Ceará, 2015), pelo Decreto nº 32.103/2016 Ceará, 2015), e pela Instrução Normativa SEDUC nº

003/2024 (Ceará/SEDU, 2015), ocorre anualmente, obedecendo aos critérios de desempenho ou antiguidade.

Figura 22 – CED / CE.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 2 – Organograma SEDUC/CE



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Centro de Educação a Distância de João Pessoa	Rua Cel. Benevenuto Gonçalves da Costa, SN, Mangabeira, João Pessoa – PB CEP 58. 056-020
Centro de Educação a Distância de Campina Grande	Avenida Francisco Lopes de Almeida, s/n, Malvinas, Campina Grande – PB CEP 58.432-570
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado da Educação – SEE/PB	595 escolas 16 Gerências Regionais de Ensino

O Centro de Formação de Educadores Professora Elisa Bezerra Mineiros, localizado na cidade de João Pessoa, foi inaugurado em 2016 (Paraíba, 2016) pelo Governo do Estado da Paraíba, sob a gestão do então governador Ricardo Coutinho. A criação deste centro visou suprir a carência de um espaço físico dedicado à formação continuada dos profissionais da educação na capital do estado. Precedendo-o, em março de 2015, foi inaugurado o Centro de Formação de Educadores em Campina Grande (Paraíba, 2015). Ambos os centros foram concebidos como locais permanentes para a qualificação de professores e outros profissionais vinculados à Secretaria de Estado da Educação (SEE). Embora tenham sido estabelecidos para atender às demandas formativas da SEE, não existe legislação específica que regulamente oficialmente o funcionamento desses centros (Paraíba, s.d.).

A gestão dos centros de formação é orientada pela Gerência Executiva de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais de Educação (GEFDP), que, desde março de 2024, centraliza e organiza as atividades formativas da Secretaria de Estado da Educação (SEE). Para assegurar os recursos necessários à manutenção da infraestrutura e dos equipamentos, os edifícios dos centros também abrigam as Gerências Regionais de Ensino (GRE): a 1ª GRE em João Pessoa e a 3ª GRE em Campina Grande. As GREs constituem unidades descentralizadas da SEE da Paraíba, com atuação em nível regional, responsáveis pela supervisão técnica, orientação normativa e coordenação entre o Estado e os municípios, sob suas jurisdições de atuação, que inclui a promoção e implementação da política educacional estadual e orientação das equipes diretivas e prefeituras municipais, em

conformidade com as diretrizes educacionais. As GREs também atuam na gestão de recursos humanos, coordenação do atendimento escolar, proposição e supervisão de convênios e contratos, bem como na aplicação de normas de administração (Relatório visita técnica, 2024). Por se tratar de uma gerência recentemente instituída, não há previsão de destinação de recursos específicos. Dessa forma, a Gerência de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais de Educação (GEFDP) deverá articular-se com as demais gerências da Secretaria de Estado da Educação (SEE) e com as Gerências Regionais de Ensino (GREs) para a execução das ações formativas (Relatório visita técnica, 2024).

A estrutura física dos centros de formação é ampla e equipada. No Centro de Formação de Educadores em João Pessoa, há 14 salas de aula, um auditório com capacidade para 577 pessoas, laboratórios de informática, áreas administrativas, um refeitório, biblioteca e videoteca. O espaço conta ainda com uma quadra poliesportiva destinada a atividades esportivas. No Centro de Campina Grande, a infraestrutura compreende 10 salas de aula, uma biblioteca, um auditório com capacidade para 400 pessoas, além de laboratórios específicos de informática, química e biologia, e salas de apoio voltadas a atividades pedagógicas e administrativas. Essa infraestrutura permite a realização de formações para muitos participantes, tanto em atividades presenciais quanto em eventos híbridos (Relatório visita técnica, 2024).

No presente momento, os centros de formação não dispõem de uma equipe de formadores. Contudo, está prevista a publicação de um edital que permitirá a seleção, tanto interna quanto externa, ainda em 2024, de profissionais que integrarão as Gerências Regionais de Ensino (GREs) para suprir a demanda formativa. Atualmente, a participação em formações e atividades pontuais é realizada por profissionais convidados, como servidores da Secretaria de Estado da Educação (SEE) e representantes de instituições parceiras, como universidades e fundações (Relatório visita técnica, 2024).

A proposta de Formação Continuada do Estado busca implementar os currículos das diferentes etapas e modalidades de ensino, articulados com programas estratégicos, tais como o Desafio Nota Mil, o Avança + IDEB — com foco em língua portuguesa e matemática — e o programa Se Liga Protagonista. Além disso, a SEE desenvolve ações de cooperação interinstitucional com os municípios, oferecendo suporte aos programas Pacto Alfabetiza Mais Paraíba e Paraíba Primeira Infância, ambos em consonância com as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) (Paraíba, 2024a). As formações planejadas devem, ainda, alinhar-se aos eixos estruturantes da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação), contemplando o Eixo do Conhecimento, o Eixo da Prática e o Eixo do Engajamento. Para apoiar o ensino híbrido e a utilização de recursos digitais pedagógicos, orienta-se a utilização das plataformas gratuitas Google Classroom, Moodle, Padlet, Khan Academy e Zoom (Paraíba, 2024a).

As parcerias privadas estabelecidas para a Formação Continuada abrangem diversas instituições que ofertam capacitações em áreas específicas. A Fundação Telefônica Vivo oferece formações voltadas ao uso de tecnologias educacionais, para a aplicação de ferramentas digitais no contexto escolar. A Fundação Lemann colabora com formações em áreas como matemática e português, com foco em conteúdos pedagógicos voltados para a prática e metodologias inovadoras. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) participa com cursos de especialização oferecidos de forma remota e conta com polos presenciais para garantir o suporte necessário aos participantes. A parceria com a Universidade de Mondragon, por meio do modelo de educação cooperativa, promove curos baseadas em cooperação e autogestão. (Paraíba, 2024a) (Relatório visita técnica, 2024). A Gerência de Formação complementa essa oferta organizando eventos, simpósios e workshops, além de cursos voltados para diretores e vice-diretores (Relatório visita técnica, 2024).

A carga horária dos professores está organizada de forma a contemplar tanto a atuação em sala de aula quanto atividades para planejamento pedagógico e a formação continuada, Portarias nº 122/2024 (Paraíba, 2024b) e nº 136/2024 (Paraíba, 2024c). A jornada semanal totaliza 30 horas, das quais 20 horas são dedicadas à interação direta com os estudantes em sala de aula. Outras 5 horas são alocadas para atividades departamentais, voltadas ao planejamento, organização pedagógica e formação na própria escola. As 5 horas restantes são destinadas a atividades extraclasse, incluindo preparação e avaliação do trabalho didático, elaboração e correção de atividades, articulação com a comunidade escolar, formação e outras atividades correlatas. Esta estrutura de carga horária, regulamentada pelas Portarias nº 122/2024 e nº 136/2024. Quanto à progressão vertical, os professores efetivos que cursam um Mestrado Profissional podem utilizar as horas reservadas às atividades extraclasse para a realização de estudos, sem prejuízo de sua remuneração, conforme estipulado pela Portaria nº 122/2024. A progressão horizonta na carreira ocorre a cada três anos, fundamentada em critérios de desenvolvimento,

desempenho e formação continuada, como previsto pela Lei nº 7.419/2003 (Paraíba, 2003).

Figura 24 – Centro de Formação de Educadores de João Pessoa.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 25 – Centro de Formação de Educadores de Campina Grande.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

5.4 Região Norte

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta – CEPAN	Rua Cel. Benevenuto Gonçalves da Rua Waldomiro Lustoza, 350, Japiim II, Manaus - AM CEP 69.076-830
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar – SEDUC/AM	756 escolas 07 Coordenadorias Distritais de Educação e 14 Coordenadorias Regionais de Educação

O Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), instituído oficialmente pelo Decreto nº 3.633, em 3 de novembro de 1976 (Amazonas, 1976) , pelo Governo do Estado do Amazonas, tem por missão atender às necessidades de formação inicial e continuada dos profissionais da educação da rede pública estadual, com especial atenção para educadores de áreas rurais, indígenas e remotas. Vinculado à Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), conforme estabelecido pela Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011 (Amazonas, 2011), o centro promove formações voltadas às especificidades da educação na região amazônica (CEPAN, 2022).

A equipe do CEPAN é composta por gestores e formadores, efetivos da SEDUC-AM, que ocasionalmente pode ser complementada por profissionais cedidos por meio de convênios com Instituições de Ensino Superior (IES) locais, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) (Relatório visita técnica, 2024). Localizado na cidade de Manaus, o centro, quando de sua inauguração contava com salas de aula, espaços para atividades administrativas e pedagógicas, refeitório e alojamentos para professores vindos de municípios distantes, para períodos de formação presencial. Esta estrutura foi incorporada pela SEDUC (AM) e atualmente o CEPAN conta com salas para as equipes administrativas e pedagógicas, um auditório para eventos e formações presenciais e/ou híbridas e o Centro de Mídias para as formações EAD, síncronas e assíncronas (Relatório visita técnica, 2024).

O Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) oferece suporte tecnológico e logístico para a realização de cursos transmitidos para diversas

localidades, Em colaboração com a Escola Digital, o CEPAN oferece acesso a mais de 12 mil recursos pedagógicos multimídia, como vídeos, jogos e animações, para complementar os processos formativos dos profissionais da rede pública. A Plataforma Saber Mais também faz parte dessa estratégia, trazendo conteúdos digitais personalizados para o currículo local. Desde 2019, uma Coordenação de Educação a Distância (EaD) foi estabelecida no CEPAN para gerenciar e expandir o uso dessas plataformas (CEPAN, 2018; 2022) (Relatório visita técnica, 2024). Além dos cursos desenvolvidos pelo próprio CEPAN, o centro mantém parcerias com instituições públicas e privadas para viabilizar formações específicas. Entre as parcerias públicas, destacam-se colaborações com universidades como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), que apoia com cursos de licenciatura e especialização para os docentes e a Universidade Estadual do Amazonas (UEA), possibilita a oferta de licenciaturas interculturais e segundas licenciaturas voltadas para educadores em áreas rurais e indígenas relatório de ações 2018/2022). No âmbito das parcerias privadas, a Fundação Telefônica Vivo promove cursos focados em cidadania digital e metodologias ativas, enquanto o Instituto IUNGO oferta formações para o Novo Ensino Médio, abordando competências dessa nova estrutura curricular (CEPAN, relatório 2018; 2022). O programa Escolas Conectadas, também da Fundação Telefônica Vivo, oferece cursos online que desenvolvem competências do século XXI, para a inserção digital de professores. A plataforma Escola Digital, customizada para a rede pública do Amazonas e desenvolvida pelo Instituto Inspirare, Instituto Natura e Fundação Telefônica Vivo, disponibiliza mais de 12 mil recursos pedagógicos multimídia, incluindo jogos, vídeos e simuladores. O Instituto Península colabora em programas de formação voltados para o desenvolvimento em metodologias inovadoras e competências socioemocionais. Outras colaborações incluem o Instituto Iungo e o Politise, com cursos em metodologias ativas e na implementação do currículo do Novo Ensino Médio, o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), que oferece programas de formação inicial e pós-graduação, e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que oferta formações na área de tecnologia educacional e avaliação. Sob a coordenação do Centro de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Amazonas (CEPAN), a Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC), em parceria com o Ministério da Educação e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (MEC/UFMS), aderiu ao Programa Laboratório de Robótica, Inovação e Criação

(LabCrie). Nesse contexto, o Centro Maker foi instalado nas dependências da Escola Estadual Nathália Uchôa, onde, ainda em 2023, foram realizadas oficinas de capacitação para os multiplicadores do projeto. O LabCrie configura-se, assim, como um mais espaço formativo, destinado tanto aos docentes quanto aos discentes das redes estadual e municipal de ensino do Amazonas. (CEPAN, 2022) (Relatório visita técnica, 2024).

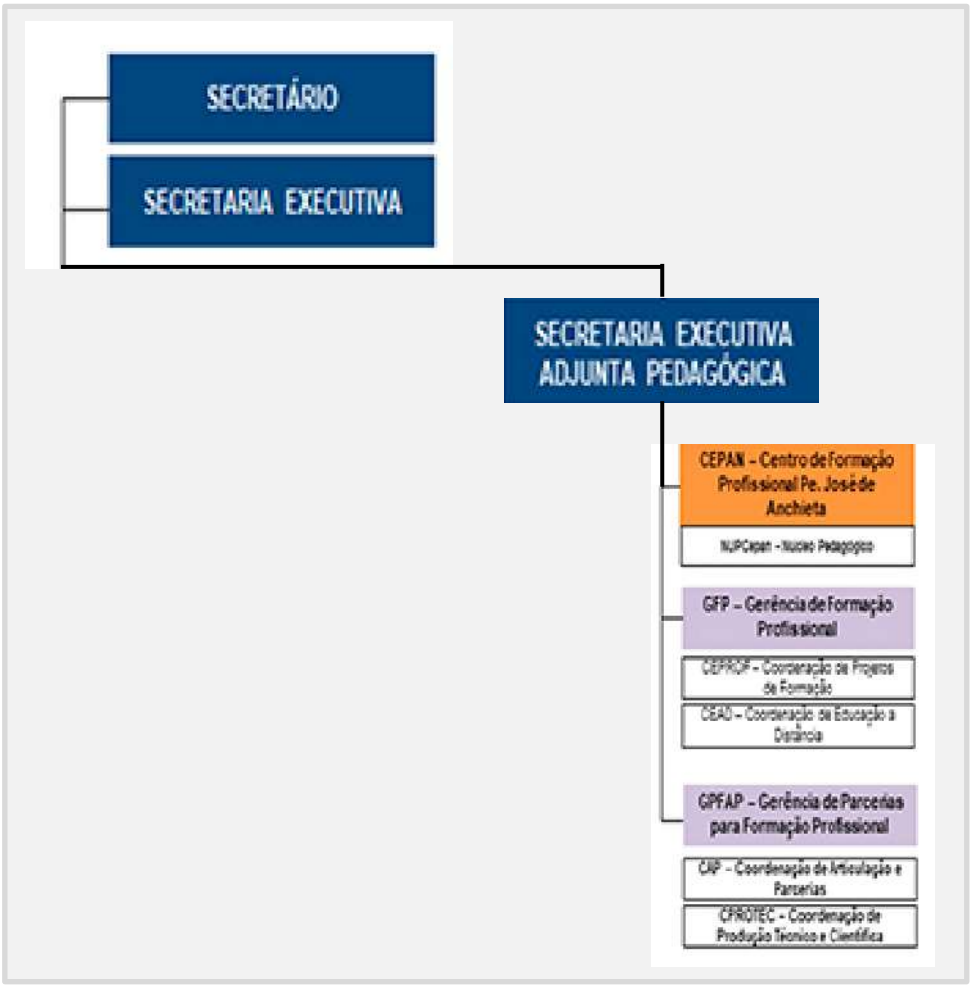
O Programa Educa+Amazonas, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto (Seduc), organiza-se em quatro eixos prioritários com foco na estruturação e ampliação das políticas educacionais no estado do Amazonas (SEDUC/AM, s.d.). Entre esses eixos, está o eixo de qualificação e reconhecimento dos profissionais da educação da rede pública estadual e municipal. Este eixo é composto pelos projetos Mestre Qualificado, Trilhas do Saber, Educação Premiada e CEPAN Digital. No projeto Mestre Qualificado, é ofertado aos professores e pedagogos dos anos iniciais cursos de pós-graduação lato sensu, com o objetivo de capacitar mais de 15 mil profissionais das redes públicas. (SEDUC, s.d). A Universidade do Estado do Amazonas (UEA) é a instituição responsável pela condução dos cursos. O projeto Educação Premiada estabelece uma política de incentivo baseada no pagamento de 14º e 15º salários aos profissionais que atingem as metas definidas para suas escolas. Essas metas são estabelecidas de acordo com parâmetros de desempenho e avanços pedagógicos (site centro de mídias). O projeto Trilhas do Saber é voltado para a formação continuada dos profissionais da educação e apresenta uma estrutura que integra atividades presenciais e a distância, com uma abrangência nos 62 municípios do estado. Por fim, o CEPAN Digital que utiliza plataformas tecnológicas para disponibilizar cursos e materiais de formação continuada de modo virtual. ((SEDUC/AM, s.d.). Os recursos para viabilização das ações de formação, são destiados pela SEDUC, a partir do planejamento anual do CEPAN, após análise da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica e Secretaria Executiva e posterior aprovação do Secretário Estadual de Educação (Relatório visita técnica, 2024).

A jornada de trabalho dos professores é estruturada conforme as normas estabelecidas pela Lei nº 3.951/2013 (Amazonas, 2013) e pela Lei nº 5.524/2021 (Amazonas, 2021), que regulamentam a distribuição do tempo de trabalho entre regência de classe e Hora de Trabalho Pedagógico (HTP). Para os docentes com carga horária de 40 horas semanais, 30 horas são dedicadas à regência de classe,

enquanto as 10 horas restantes compõem o HTP, destinadas a atividades como planejamento de aulas, participação em reuniões pedagógicas e formação continuada. Para os professores com carga horária de 20 horas semanais, 15 horas são destinadas à regência de classe, e 5 horas são reservadas para o HTP.

A progressão horizontal permite o avanço na carreira mediante a participação em cursos e formações continuadas, com evolução prevista a cada três anos, conforme critérios estabelecidos em editais específicos. Adicionalmente, o Decreto Nº 22.047/2023 institui a Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino (GEAPME). Já a progressão vertical ocorre por meio da apresentação de novas titulações e formações stricto sensu, possibilitando o afastamento remunerado, conforme disposto no Decreto Nº 8569/2003 (Amazonas, 2003).

Figura 27 – Organograma SEDUC/AM.



Fonte: Adaptado pela autora a partir do Organograma da SEDU/AM, 2024.

Figura 28 – CEPAN/AM.

Fonte: acervo pessoal, 2023.

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR	Rua Gama Abreu, 256, Campina, Belém – PA CEP 66.015-130
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA	977 escolas 40 Diretorias Regionais de Ensino

O Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR), foi instituído pela Resolução nº 001/2014 (Pará, 2014) da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), em 16 de dezembro de 2014, em consonância com o Decreto Federal nº 6.755/2009 (Pará, 2009), que estabelece a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Situado no edifício histórico do Instituto de Educação Estadual do Pará (IEEP), a sua criação fez parte do Projeto de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará, desenvolvido em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), conforme o contrato de empréstimo nº 2933/OC – BR (Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2013).

O prédio que abriga o CEFOR foi projetado pelo arquiteto italiano Felinto Santoro e inaugurado em 1904. Originalmente, o edifício sediou o jornal A Província do Pará. Após ser incendiado em 1912 durante um protesto político, o prédio permaneceu fechado até sua aquisição pelo governo estadual em 1926, quando passou a abrigar o Grupo Escolar Arthur Bernardes. Em 1934, foi reformado para servir à Escola Normal (CEFOR, s.d.). Em 2021, o CEFOR foi transferido e após uma reforma, algumas áreas foram destinadas a realização de cursos presenciais e um estúdio de gravação para produção de conteúdos audiovisuais está em fase de finalização (CEFOR, s.d.) (Relatório visita técnica, 2024). O prédio conta ainda com o Núcleo de Memória e Acervo do Magistério Prof. Dr. Licurgo Peixoto de Brito e um acervo digitalizado com mais de 4 milhões de documentos da história da educação no Estado do Pará. O CEFOR também utiliza plataformas digitais, como a Google Education e o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVACEFOR), implementado em parceria com a Coordenação de Tecnologia Aplicada à Educação (CTAE) da SEDUC. (CEFOR, s.d) (Relatório visita técnica, 2024).

A equipe do CEFOR é organizada com uma estrutura técnico-pedagógica e administrativa, composta por aproximadamente 30 servidores, todos efetivos da rede estadual de educação. Esses profissionais foram selecionados para atuar no centro, e muitos vieram de experiências prévias como professores ou coordenadores na própria rede. Após uma reestruturação e publicação de um processo seletivo, alguns formadores foram transferidos para as Diretorias Regionais de Ensino, para atuar com formações descentralizadas (Relatório visita técnica, 2024). O recurso para a realização das atividades de formação do CEFOR, é destinado pela SEDUC, após aprovação do planejamento anual do centro.

A Política de Formação Continuada do Estado do Pará, é norteada pelo Programa Travessias, está sistematiza do em 10 pilares: 1 - Formação Contínua: Trilhas Formativas de longa duração, 2 - Metodologias Ativas, 3 - Formação em Rede Sinergia com Núcleos de Formação, 4 - Rede de Boas Práticas: Ecossistema de Aprendizagem, 5 - Formação entre pares: centrada na prática escolar, 6 - Escuta

Ativa: Realinhamento de Rotas, 7 - Planejamento a partir de Evidências: Habilidades Prioritárias, 8 - Caderno de Atividades: Travessias por Habilidades Prioritárias, 9 - Avaliação e Monitoramento do Impacto da Formação e 10 - Coerência Sistêmica. As formações ocorrem no formato de multiplicadores, com repasse da equipe do CEFOR para os formadores regionais e replicação nas escolas (Pará, 2024).

O CEFOR celebra parcerias para a oferta de Formação Continuada, dentre essas parcerias, destacamos com as Fundação Getúlio Vargas (FGV) e a Somos Educação, que oferecem suporte técnico, formativo e de material didático em Gestão Escolar e nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, alinhadas às avaliações externas estaduais e nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). No programa “Prepara Pará”, especialistas da FGV e da Somos Educação atuam diretamente com os professores das Diretorias Regionais de Ensino (DREs), oferecendo oficinas práticas e conteúdos voltados para intervenções pedagógicas. O Instituto Iungo e o Instituto Ânima também colaboram com o CEFOR, em formações voltadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais e à implementação de práticas pedagógicas inovadoras (SEDUC/PA, s.d.) (CONSED, s.d.). O CEFOR, por meio do regime de colaboração do Governo do Estado do Pará e da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) promove formação continuada nos municípios, como o Programa Alfabetiza Pará e o Prepara Pará, como já mencionado.

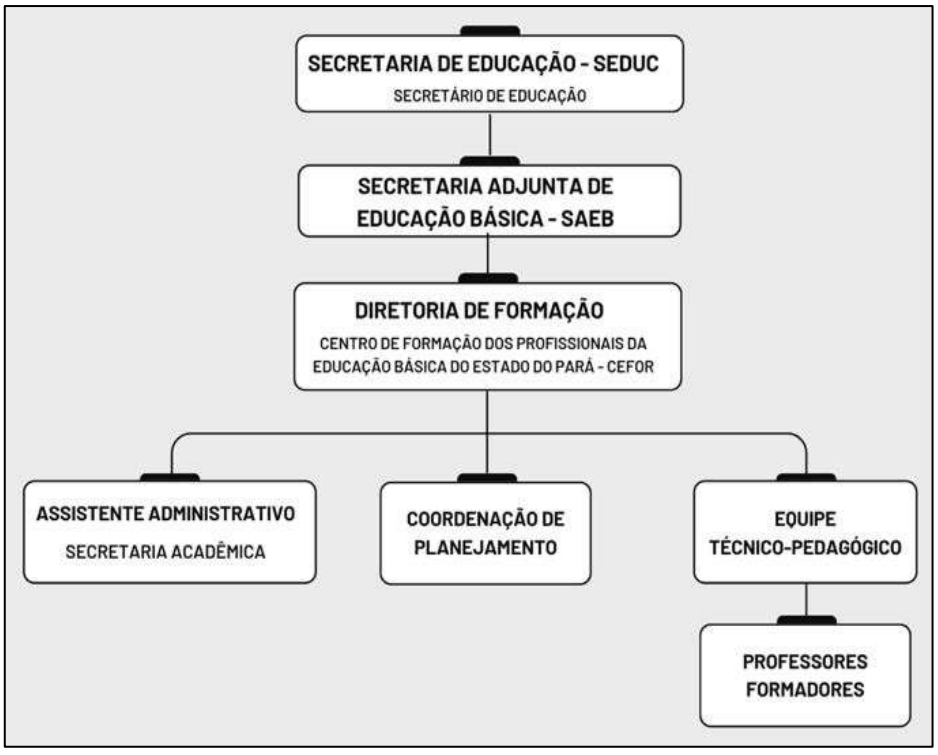
A jornada de trabalho dos professores inclui um período dedicado à Formação Continuada, denominado horas-atividade, distribuído da seguinte forma: na carga semanal de 20 horas, 15 horas são destinadas à regência de classe e 5 horas à horas-atividade; para os professores com jornada de 30 horas semanais, 22 horas são voltadas à regência de classe e 8 horas à horas-atividade; e para a carga de 40 horas semanais, 30 horas destinam-se à regência de classe, enquanto 10 horas são reservadas para horas-atividade, conforme Instrução Normativa Nº 2/2020 (Pará, 2020) e Instrução Normativa Nº 32/2023 (Pará, 2023).

A progressão na carreira docente ocorre em duas modalidades: vertical e horizontal. A progressão vertical é realizada mediante a apresentação de certificados de conclusão de cursos de especialização, mestrado e doutorado, com previsão de afastamento remunerado, conforme estipulado pela Instrução Normativa nº 002-2018 - GS/SEDUC (Pará, 2018). A progressão horizontal ocorre a cada três anos, de forma alternada, sendo concedida ora automaticamente, ora mediante avaliação de desempenho, em conformidade com a Lei nº 7.442/2010 (Pará, 2010).

Figura 29 – CEFOR / PA.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 30 - Organograma SEDUC/CEFOR/PA.



Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações SEDUC/PA (2023) e CEFOR (2023).

CENTRO DE FORMAÇÃO	ENDEREÇO
Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR	Avenida Presidente Castelo Branco, 668, Calunga, Boa Vista – RR CEP 69.303-460
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado da Educação e Desporto – SEED/RR	370 escolas 06 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs)

O Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) foi instituído pela Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007 (Roraima, 2007), com o objetivo de coordenar e ofertar programas de Formação Continuada e Formação Inicial destinados aos profissionais da educação no estado de Roraima. Posteriormente, em 2010, a Lei nº 793 (Roraima, 2010) alterou e ampliou sua estrutura institucional, permitindo ao CEFORR a certificação de cursos de nível médio em Magistério, particularmente direcionados aos professores que atuam nas comunidades indígenas. A partir dessa alteração, o centro passou a incluir em suas funções a certificação de cursos de Formação Inicial, além da possibilidade de firmar parcerias e convênios com outras instituições, Lei nº 793/2010.

O Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) estrutura-se com uma organização composta por uma Equipe Gestora, a qual inclui a Direção, a Secretaria Acadêmica e o Núcleo Pedagógico, responsáveis pela coordenação administrativa e pedagógica das atividades formativas. A execução das formações, conforme as especificidades de cada área, é conduzida por distintas Gerências de Formação: a Gerência de Formação em Áreas do Conhecimento, Contextualização e Interdisciplinaridade (GFACCI); a Gerência de Formação em Alfabetização e Magistério (GFAMEC); a Gerência de Formação em Gestão Educacional e Processos Políticos Pedagógicos (GFGEP); a Gerência de Formação Técnica e Profissional (GFTP); a Gerência de Formação em Educação, Ciência e Tecnologia (GFCT); e a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena (GFPEI). Essas gerências são responsáveis por desenvolver e implementar ações de formação de acordo com demandas específicas, atendendo à diversidade de áreas e modalidades educacionais (Relatório visita técnica, 2024; SEDUC/RR, 2024). Projetos voltados à implantação do Currículo do Novo Ensino Médio, ao

Programa Criança Alfabetizada e à incorporação de inovações tecnológicas, o CEFORR recebe o apoio de entidades como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), para formação de professores das redes estadual e municipal de ensino no estado de Roraima. A Formação Continuada é orientada pelo Projeto Político Pedagógico Institucional (PROPPIC), documento que não foi disponibilizado para consulta (Relatório visita técnica, 2024).

A equipe de formadores e gestores do CEFORR é composta por profissionais selecionados tanto por meio de processos seletivos simplificados quanto convites e indicações da equipe diretiva e da SEED (Relatório visita técnica, 2024). No ano de 2024, a SEED publicou um edital para a realização de um processo seletivo simplificado para a contratação temporária de 34 profissionais, com vagas destinadas a assistentes administrativos e professores formadores (Roraima, 2024). Dentre essas vagas, destaca-se a destinação de nove para formadores voltados aos Programas de Formação Inicial para o Magistério Indígena, quatro vagas para formadores em Língua Indígena e dez para o Programa Estadual Compromisso Criança Alfabetizada (Roraima, 2024).

As instalações do Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) estão em reforma, com o objetivo de reorganizar e redistribuir as gerências e a área administrativa, aprimorar a estrutura dos estúdios, ampliar e equipar o auditório e o refeitório, além de adequar espaços de convivência e os alojamentos para professores formadores indígenas, que, de acordo com a tradição, vêm acompanhados de suas famílias. Os alojamentos incluirão redários, atendendo às especificidades culturais dos profissionais indígenas (Relatório visita técnica, 2024).

A jornada de trabalho dos professores da rede pública estadual de Roraima é estruturada em três diferentes regimes, conforme a carga horária semanal: 25, 30 ou 40 horas, de acordo coma Lei Ordinária nº 1.030 (Roraima, 2016). Para os docentes que atuam sob o regime de 25 horas semanais, a carga horária é distribuída em 16 horas de atividade em sala de aula, 3 horas de trabalho pedagógico na escola, e 6 horas dedicadas a estudo, planejamento e pesquisa. No regime de 30 horas semanais, 20 horas são destinadas para atividades de sala de aula, 4 horas para trabalho pedagógico na escola e 6 horas para atividades de estudo, planejamento e pesquisa. Por sua vez, o regime de 40 horas semanais envolve 16 horas de atividade em sala

de aula, 5 horas de trabalho pedagógico na escola e 9 horas destinadas a estudo, planejamento e pesquisa. As horas destinadas para atividades de estudo, planejamento e pesquisa são cumpridas em local de livre escolha pelo docente, conforme Lei Ordinária nº 1.030/2016.

No que tange ao Plano de Carreira, os docentes contam com possibilidades de progressão tanto horizontal quanto vertical. A progressão vertical, que inclui afastamento remunerado para estudos, sem prejuízo de suas remunerações, é regulamentada pelo Decreto nº 444/1995 (Roraima, 1995) e pelo Decreto nº 1198/2011 (Roraima, 2011), os quais, em conjunto com o Documento de Orientação para Afastamento para Curso de Mestrado e Doutorado ou Outras Atividades de Estudo, é gerido pelo Grupo de Recursos Humanos Setorial (GRHS) da SEED. A progressão horizontal, por sua vez, ocorre a cada dois anos e está condicionada a uma Avaliação de Desempenho, conforme estabelecido pela Lei nº 1.672/2022 (Roraima, 2022).

O CEFORR e a SEED estabelecem parcerias com instituições públicas e privadas, das quais podemos destacar a com o Instituto Ayrton Senna, responsável por capacitações em competências socioemocionais, incluindo habilidades como autogestão, amabilidade, abertura ao novo, resiliência emocional e engajamento interpessoal (Instituto Ayrton Senna 2020a; 2020b; 2020c; 2020d). O SEBRAE/RR que oferta de cursos voltados para a educação empreendedora no contexto do Novo Ensino Médio, integrados às disciplinas eletivas e prestando apoio logístico e material para eventos específicos, como feiras de ciências. A parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) tem por objetivo formar profissionais multiplicadores em estratégias de acolhimento e ensino inclusivo, para lidar com o contexto de migração emergencial, de crianças e adolescentes migrantes, especialmente provenientes da Venezuela (UNICEF, 2019). As Instituições de Ensino Superior, como o Instituto Federal de Roraima (IFRR), a Universidade Estadual de Roraima (UERR) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), ofertam cursos para formadores do CEFORR e gestores educacionais, além de cederem profissionais, por meio de um acordo de cooperação técnica, para também comporem a equipe do centro (Relatório de visita técnica, 2024). A Plataforma Vivescer, do Instituto Península, disponibiliza conteúdos voltados ao bem-estar e à saúde mental dos profissionais da educação, destinados a orientadores educacionais, professores, gestores e secretários de escola. Já o Ministério Público de Roraima promove

formações voltadas aos direitos humanos e cidadania, em contextos de diversidade e inclusão (Relatório visita técnica, 2024) (site SEBRAE) (UNICEF, 2019) (CONSED, 20230). Por intermédio do CONSED, o Instituto Iungo disponibiliza sua plataforma com materiais voltados para o trabalho pedagógico e de liderança para gestores da SEED e viabilizou a adesão ao Programa Laboratório de Robótica, Inovação e Criação (LabCrie), parceria com MEC/UFMS, instalado no localizado no Centro Estadual de Profissionalizante Antônio de Pinho Lima (Roraima em Foco, s.d.) (Portal Roraima, s.d.).

Figura 31– Cursos de Formação Magistério Indígena.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 32 – CEFORR/RR.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Quadro 17 – Organograma CEFORR/RR.

EQUIPE GESTORA
Diretora
Secretária Acadêmica
Núcleo Pedagógico
GERÊNCIAS DE FORMAÇÃO
Gerência de Formação em Áreas do Conhecimento, Contextualização e Interdisciplinaridade (GFACCI)
Gerência de Formação em Alfabetização e Magistério (GFAMEC)
Gerência de Formação em Gestão Educacional e Processos Políticos Pedagógicos (GFGEP)
Gerência de Formação Técnica e Profissional (GFTP)
Gerência de Formação Educação, Ciência e Tecnologia (GFCT)
Gerência de Formação dos Profissionais da Educação Indígena (GFPEI)

Fonte: Encaminhado pela Gestão CEFFOR, 2024.

CENTRO DE FORMAÇÃO	**ENDEREÇO**
Centro de Valorização da Educação – CVeduc	Av. Profa. Cora de Carvalho, 2012, Santa Rita, Macapá – AP CEP 68900-040-460
VÍNCULO INSTITUCIONAL	**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL**
Secretaria de Estado de Educação – SEED/AP	384 escolas 10 Núcleos de Educação Geoeducacionais (NEs)

O Centro de Valorização da Educação (CVeduc) foi formalmente instituído no ano de 2018 por meio do Decreto nº 2.856, de 30 de julho (Boa Vista,2018), como parte integrante da estrutura da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED), subordinado à Coordenadoria de Recursos Humanos (CRH) e à Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas. A criação do CVeduc buscou atender as diretrizes do Plano Estadual de Educação, Lei nº 1.907/2015 (Boa Vista, 2015) e a alteração organizacional da SEED, Lei nº 2.257/2017 (Boa Vista, 2017).

A equipe de profissionais do CVeduc inclui técnicos, consultores externos e especialistas, selecionados por convite e indicação, no caso da equipe gestora e por meio de editais internos, para servidores efetivos, e externo para contratação de consultores, ambos editais preveem a contratação como bolsistas, conforme prevê a Lei nº 2.449 (Boa Vista, 2019), que institui a Bolsa Incentivo para os Profissionais que atuam nos Programas de Formação Continuada (Relatório visita técnica, 2024).

O CVEDUC funciona em um prédio que, além de abrigar a Gerência do Núcleo de Formação Continuada, também aloca outros setores da Secretaria de Estado da Educação (SEED), como a ouvidoria, o Centro de Programas de Valorização - Programas Educativos (CPV-PEV) e o programa Educação para a Paz nas Escolas (EPAS) (Relatório visita técnica, 2024). A infraestrutura do local é equipada com estúdios de gravação, destinados à produção de vídeoaulas e podcasts, e salas específicas para atendimentos na área de saúde e bem-estar, abrangendo serviços de assistência social, psicologia, fisioterapia, nutrição e fonoaudiologia. Além disso, há espaços dedicados à prática de pilates e meditação (Amapá, 2018). O prédio conta ainda com um auditório, utilizado para a realização de palestras, seminários e outras atividades formativas e eventos presenciais. Durante os períodos de férias escolares, o CVEDUC mantém suas atividades de atendimento biopsicossocial, para profissionais e estudantes da rede estadual de educação (Relatório visita técnica, 2024) (Amapá, 2018).

A Política de Formação Continuada do Estado de Roraima (Amapá, 2021) configura-se como um documento de orientação das ações formativas no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Dentre os objetivos estabelecidos, encontra-se a diretriz para o alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a continuidade da implementação do Referencial Curricular Amapaense (Amapá, 2021). No que tange às estratégias para a realização da Formação Continuada, o documento propõe o desenvolvimento de formações direcionadas ao aprimoramento de técnicas para análise de situações reais, visando a formulação de soluções práticas no ambiente escolar, ao estímulo do engajamento profissional com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, bem como à ampliação dos conhecimentos específicos dos componentes curriculares e/ou áreas de conhecimento lecionadas, integrando as dimensões de valorização profissional contempladas: Conhecimento Profissional, Prática Profissional e Engajamento Profissional (Amapá, 2021).

A fim de implementar essa política, o CVeduc promove cursos e formações nas modalidades presencial, a distância e híbrida, com a utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem, o AVACVeduc para atividades remotas, com suporte do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) (Amapá, 2021) (Relatório visita técnica, 2024). A Política estabelece que a escola atue como lócus de formação, sob a responsabilidade da Equipe Gestora e dos Coordenadores Pedagógicos, abrangendo a reflexão sobre a prática pedagógica e atendendo às demandas de necessidades formativas de professores e estudantes, em conformidade com os documentos orientadores (Amapá, 2021).

A jornada de trabalho dos professores é regulamentada conforme carga horária de 40 horas ou 20 horas semanais, estruturadas de acordo com a Lei nº 0949/2005. Para os docentes com jornada de 40 horas semanais, a distribuição é composta por 24 horas dedicadas à regência de classe e 16 horas destinadas a Atividades Complementares, as quais incluem planejamento, estudos e outras atividades pedagógicas. No caso de uma carga horária de 20 horas semanais, 12 horas são direcionadas à regência de classe, enquanto 08 horas são alocadas para Atividades Complementares, Lei nº 0949/2005 (Amapá, 2005).

A progressão na carreira docente é estruturada em duas modalidades: vertical e horizontal. A progressão vertical é fundamentada na obtenção de títulos de especialização, mestrado e doutorado, com previsão de afastamento remunerado para fins de formação adicional, com duração máxima de dois anos, conforme disposto nas Leis N.º 0066/1993 (Amapá, 1993) e Nº 544/2000 (Amapá, 2000). A progressão horizontal ocorre a cada um ano e meio, condicionada à Avaliação de Desempenho do professor, conforme regulamentado pela Lei nº 0949/2005 (Amapá, 2005) e Lei Nº 2.394/2019 (Amapá, 2019).

Secretaria de Estado da Educação (SEED), em colaboração com o Centro de Valorização da Educação (CVeduc) e outros setores, estabeleceu com instituições públicas e privadas, tais como: a Associação Bem Comum que apoia a implementação do Programa Criança Alfabetizada, a Associação Nova Escola colabora na produção de materiais didáticos alinhados à proposta curricular do estado e contextualizados regionalmente. O Corpo de Bombeiros e a Polícia Militar participam da gestão compartilhada em escolas estaduais, enquanto a Embaixada da Espanha e a Embaixada da França promovem projetos de educação bilíngue. O Exército Brasileiro é parceiro na gestão da Escola Estadual Duque de Caxias. A Fundação Lemann e o

Instituto Natura apoiam o Programa Criança Alfabetizada e o Projeto Escola Digital, que integra cultura digital ao ambiente escolar. A Fundação Telefônica Vivo oferta cursos EAD para gestores, professores e coordenadores pedagógicos por meio Projeto Escolas Conectadas, e o Governo Britânico, em conjunto com a Nova Escola, oferece o programa Skills for Prosperity para o desenvolvimento do ensino de inglês. A SEED também aderiu ao Programa Laboratório de Robótica, Inovação e Criação (LabCrie) do MEC/UFMS (Amapá, s.d.) (Amapá, 2021) (Relatório visita técnica, 2024).

Em cooperação técnica, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará colabora na implantação do Programa de Aprendizagem no Amapá, e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE) promove a Educação Empreendedora nas escolas estaduais. Instituições como o Instituto Federal do Amapá (IFAP), Universidade Estadual do Amapá (UEAp), Universidade Federal do Amapá (Unifap) e Universidade do Estado do Ceará (Uece) apoiam ações de formação de formadores e oferecem programas de mestrado e especialização para servidores da educação. O Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande prestaram assessoria para a implementação das Escolas do Novo Saber. O Ministério Público (MP-AP) e o Tribunal de Justiça (TJ-AP) desenvolvem o projeto Escolas Restaurativas, voltado à cultura de paz nas escolas. Por fim, o Regime de Colaboração da Educação, denominado Colabora Amapá, instituído pela Lei n. 2.448/2019 (Amapá, 2019) e intermediado pelo CONSED e UNDIME, celebra a cooperação entre o governo estadual e as prefeituras municipais (Amapá, s.d.) (Amapá, 2021) (Relatório visita técnica, 2024).

Figura 33 – Organograma da SEED/AP.

Fonte: Adaptado a partir Organograma da SEED/AP, 2017.

Figura 34 – CVeduc/AP.

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

A apresentação dos Centros de Formação Continuada visitados tem como objetivo oferecer um panorama das suas especificidades em diferentes contextos regionais, destacando aspectos estruturais e políticos que influenciam suas ações formativas. A análise, fundamentada na articulação entre as propostas formativas, as condições materiais disponíveis e os contextos sociopolíticos que marcaram sua criação e desenvolvimento, permite compreender o papel desempenhado por esses centros na formação continuada de professores. De forma concisa, buscou-se reunir informações relevantes sobre o histórico de criação desses espaços, a dimensão das redes estaduais de ensino a que estão vinculados (como o número de escolas atendidas), as modalidades de formação ofertadas, bem como as parcerias estabelecidas com instituições privadas e públicas. Tais elementos contribuem para delinear uma visão ampla e crítica acerca das condições e potencialidades desses centros no fortalecimento das políticas públicas de formação docente.

Dentre as potencialidades, nos 13 Centros de Formação Continuada visitados e suas respectivas Secretarias Estaduais de Educação, destaca-se o fato de que nove deles possuem revistas ou periódicos voltados à publicação de artigos, relatos de experiências, ensaios e outras produções acadêmicas. Essas publicações têm como objetivo principal divulgar pesquisas, projetos e práticas exitosas desenvolvidas por

professores, estudantes e demais profissionais da educação. As revistas e periódicos, enquanto veículos seriados, desempenham papel na disseminação do conhecimento científico e na comunicação de práticas educacionais no âmbito das redes estaduais de ensino. Caracterizam-se por sua periodicidade variada — mensal, bimestral, trimestral, entre outras — e pela diversidade de conteúdos que contemplam, como textos originais, revisões teóricas, relatos de experiências e estudos empíricos.

Essas publicações assumem características específicas que refletem não apenas as diretrizes e prioridades das políticas educacionais em curso, mas também as contribuições científicas de profissionais da educação vinculados a programas de pós-graduação e pesquisas acadêmicas. Observa-se, assim, que tais revistas, ao mesmo tempo em que se constituem como potenciais espaços de circulação do conhecimento pedagógico, também são atravessadas por mediações históricas e políticas que orientam sua produção. Essas mediações expressam, de maneira particular, as contradições entre autonomia intelectual e padronização institucional, frequentemente marcadas pela lógica da performatividade e pela necessidade de validação de ações alinhadas às políticas oficiais das secretarias de educação sintetizada na ideia de “relato de experiências exitosas”. Embora tenham como um de seus objetivos principais a promoção das ações implementadas pelas Secretarias Estaduais às quais estão vinculadas, elas também podem constituir-se como espaços de debate crítico, reflexão e articulação sociopolítica. Nesse sentido, podem ser capazes de fomentar discussões que confrontem o avanço do projeto mercantilista e privatista que permeia a política educacional brasileira. Apresentamos a seguir, as edições atuais da revista/periódicos[15] (figuras de 35 a 38):

[15] Não foram localizadas revistas/periódicos referentes aos Centros de Formação e Secretarias Estaduais de Educação dos estados dd Espírito Santo (ES), da Paraíba (PB), de Roraima (RR) e do Amapá (AP).

Figura 35 - Revista Educação em Contexto (SEDUC/GO) e Revistas Com Censo e Com Censo Jovem (SEEDF).

Fonte: Goiás (s.d.a);. Distrito Federal (s.d.a).

Figura 37 - Jornal Lupa (SEE/MG) e EFAPE em Revista (SEDUC/SP).

Fonte: Minas Gerais (s.d.a); São Paulo (s.d.a).

Figura 36 - Reduc (SEDUC/AL), Revista DoCentes (SEDUC/CE) e Revista Estudos IAT (SEDUC/BA).

Fonte: Alagoas (s.d.a); Ceará (s.d.a); Bahia (s.d.a).

Figura 38 - Revista Diálogos Formativos (SEDUC/AM) e Revistas Informação e Entre Saberes (SEDUC/PA)

Fonte: Amazonas (s.d.a); Pará (s.d.a).

Ainda que a existência dessas publicações denote uma valorização da produção intelectual dos professores da rede pública, é necessário compreender que sua configuração editorial e seus conteúdos circulam dentro de um campo de disputa. Tal campo é atravessado pelas contradições próprias das políticas educacionais contemporâneas, que, ao mesmo tempo em que promovem a visibilidade de práticas docentes, tendem a enquadrá-las dentro de molduras previamente estabelecidas por diretrizes curriculares reformistas. Nesse ponto, aproximamo-nos da categoria empírica “reprodução de modelo formativo influenciado pela BNCC e pelo Novo Ensino Médio”, já que os temas e os formatos das publicações se coadunam, em muitos casos, com as novas prescrições curriculares.

É fundamental reconhecer que, embora essas publicações desempenhem um papel relevante na promoção do diálogo entre pesquisadores e docentes, elas também refletem as diretrizes e prioridades das políticas educacionais vigentes. Embora a análise de seus conteúdos não tenha sido o foco deste estudo, foi possível observar que tais periódicos têm como um de seus objetivos principais a publicização de práticas exitosas, frequentemente alinhadas ao fortalecimento dos novos currículos estaduais. Esse alinhamento pode ser compreendido à luz do período de criação dessas revistas, que, em sua maioria, datam de 2009 em diante, com exceção da Revista Estudos IAT, cuja primeira edição foi publicada em 1987. Tal dado indica uma relação direta entre a emergência dessas publicações e as mudanças recentes nas políticas curriculares, reforçando seu papel estratégico na disseminação de práticas educacionais compatíveis com as reformas implantadas, como podemos obeservar nos textos de apresentação de cinco dessas revistas:

> A Revista Com Censo é um periódico científico, de acesso livre, fundado em 2014 e publicado trimestralmente desde 2016. O periódico é vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasil. A RCC convida autores a submeterem artigos que tratem de temas ligados aos campos da educação e da pedagogia – em particular, estudos originais sobre temas relevantes no âmbito da educação pública; a administração e estrutura de sistemas educacionais; e o desenvolvimento de práticas e estratégias educacionais inovadoras (Distrito Federal Com Censo (s.d.)).

> [...] aqui são compartilhados alguns registros de iniciativas inspiradoras, seus objetivos, métodos, suas bases teóricas e experiências que combinadas se traduzem em práticas referenciais para aqueles que a realizaram. Isto, no entanto, não as encerram como “modelos”, técnicas ou receituários, a serem seguidos como soluções infalíveis. São, em lugar disso, objetos de estudo, passíveis

> de adaptações em tempos e espaços diversos, itens de investigação e inspiração para aqueles que desejam rever constantemente seu desempenho docente e buscam transformações positivas nas relações de ensino e aprendizagem (São Paulo. Revista EFAPE. (s.d.)).
>
> A Revista “Entre Saberes” é uma publicação online, com periodicidade semestral, que visa identificar e divulgar experiências educacionais de qualidade, com o objetivo de valorizar o trabalho do profissional da educação, para que este possa socializar suas experiências pedagógicas, através da reflexão, tornando-o pesquisador de sua própria prática e assim propiciar o efeito multiplicador dessas práticas na rede de educação básica. Sua primeira edição foi lançada no Dia do Professor, em 15 de outubro de 2018 (Pará. Revista Entre Saberes (s.d.)).
> A REDUC recebe em fluxo contínuo, com regime de edições semestrais, artigos, resenhas de obras sobre educação e relatos de experiência, escritos em língua portuguesa, de autoria de professores das Redes Públicas de Ensino de Alagoas e de pesquisadores de outras instituições com experiência acadêmica na área de Educação ou de formação de professores nas diversas Licenciaturas, com o objetivo de divulgar as experiências curriculares bem sucedidas (Alagoas. Reduc (s.d.)).
>
> A Revista DoCEntes publiciza a cada ano uma seleção dos trabalhos – em forma de artigos científicos e relatos de experiências –, originalmente apresentados no Seminário DoCEntes nas modalidades de banner ou de comunicação oral. Estes, após passarem pelo processo de avaliação e discussão editorial, são configurados numa publicação em formato de dossiê.
> Em 2023 o seminário centrou-se nas experiências docentes construídas como alternativas para a constituição de futuros mais equânimes para a educação, sobretudo aos mais vulneráveis e que têm no acesso à educação pública a única alternativa para ajudar a diminuir as desigualdades (Ceará. Revista Doentes(s.d.)).

A publicização de práticas consideradas exitosas ou de qualidade nas revistas e periódicos vinculados às Secretarias Estaduais de Educação pode ser analisada como uma expressão da racionalidade técnica que permeia as políticas educacionais contemporâneas. Embora essas práticas sejam frequentemente apresentadas como experiências exemplares, capazes de inspirar professores e fomentar a melhoria das relações de ensino e aprendizagem, tal perspectiva tende a privilegiar uma visão instrumental e imediata da educação. Tal movimento pode ser compreendido como certa materialidade categoria empírica "formação instrumental norteada pela racionalidade técnica", em que o conhecimento é tratado como algo aplicável, transmissível e avaliável, sem que se considerem as mediações sociais, históricas e culturais que atravessam a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o papel do professor como sujeito crítico e produtor de saberes se enfraquece, dando lugar a um modelo formativo baseado na repetição de “experiências de sucesso”, frequentemente recortadas do contexto mais amplo de onde emergiram. Nesse sentido, a ênfase na reprodutibilidade dessas práticas e em seu suposto sucesso pode ofuscar as complexidades e especificidades dos contextos em que foram desenvolvidas, reduzindo-as a soluções padronizadas, desvinculadas das contradições e das dinâmicas sociais mais amplas. Ao identificar que os periódicos analisados operam como instrumentos de visibilidade institucional e promoção de práticas pedagógicas alinhadas às reformas curriculares, é possível perceber a tensão existente entre a divulgação do conhecimento e o risco de homogeneização das experiências escolares. Essa tensão reflete as contradições estruturantes da formação docente na contemporaneidade, que ora se apresenta como um campo de possibilidades, ora como um espaço de reprodução das diretrizes do capital. Com base nessas constatações, o próximo capítulo busca situar os Centros Estaduais de Formação Continuada no contexto mais amplo das transformações históricas e políticas da educação brasileira, a fim de compreender como essas instituições emergem, se organizam e se consolidam sob o impacto dessas disputas.

6 CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DOS CENTROS DE FORMAÇÃO

A instituição dos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil revela um campo amplo de reflexão, sobretudo quando considerados os múltiplos determinantes históricos, sociais e políticos que influenciaram sua constituição. Nesta seção, estabelecemos o recorte temporal ancorado no Decreto nº 6.755/2009 (Brasil, 2009a), que formalizou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pela CAPES e impulsionou uma série de desdobramentos na formação docente. Contudo, é fundamental reconhecer que, antes dessa política, a Formação Continuada de Professores já possuía precedentes institucionais, conforme estabelecido Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Brasil, 1971) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e em demais legislações, políticas educacionais e programas que, em seu caráter cíclico e descontinuado, refletiram a instabilidade e influências ideológicas das políticas públicas educacionais no país.

A análise dessas políticas, sob a perspectiva da historicidade, revela as contradições próprias da formação docente no Brasil, constantemente tensionada entre propostas de valorização profissional e movimentos de instrumentalização técnica do trabalho docente. Essa dinâmica evidencia a ausência de continuidade estrutural e a prevalência de interesses conjunturais, muitas vezes subordinados às transformações do Estado e às disputas de projetos societários. A formação continuada aparece historicamente em documentos legais, como na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1971, que em seu Artigo 11, parágrafo primeiro, estabelece:

> § 1° Os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares para, além de outras atividades [...] desenvolver programas de aperfeiçoamento de professores e realizar cursos especiais de natureza supletiva (Brasil, 1971).

No Artigo 38, é destacado que "[...]os sistemas de ensino devem estimular, por meio de planejamento adequado, o aperfeiçoamento e a atualização constantes de seus professores e especialistas em Educação" (BRASIL, 1971). No entanto, observa-se a falta de um decreto que regulamente a forma como esses aperfeiçoamentos devem ser realizados, o que permite diferentes interpretações e, consequentemente,

diferentes ações, elemento esse que só vem a ser sanado em 2009 com o decreto nº 6755, do qual falaremos mais adiante.

Na época em que a Licenciatura Curta foi implementada como uma solução de emergência em 1965 para suprir a falta de professores preparados para o sistema de ensino em expansão (MELO e SANTOS, 2020), os professores que eram alvo desse tipo de formação poderiam atuar no ensino secundário ao realizarem estudos adicionais. Isso resultou em uma ampla variedade de formações e professores com diferentes formas de atuação em todo o país. Até mesmo os professores em formação podiam lecionar, mesmo que não possuíssem formação suficiente para isso e a ideia de formação continuada pareceu está pautada pela lógica de complemento.

Durante esse período, o Brasil vivenciou o regime instaurado no período de 1964 a 1985, por sucessivos governos militares. A educação foi vista como uma maneira de formar "capital humano", com um estreito vínculo entre mercado de trabalho e educação, em uma época de controle político-ideológico. Neste período, a Formação Continuada estava voltada para a transmissão de conteúdos técnicos e para a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado, sem enfatizar a reflexão crítica e a autonomia dos professores. O objetivo era formar docentes que reproduzissem as ideias e valores dominantes, sem questioná-los. Essa concepção de formação continuada de professores é contrária à perspectiva de uma formação crítica, reflexiva e autônoma, que valoriza a reflexão sobre a prática, a produção de conhecimento e o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo. É importante destacar que, apesar de a ditadura ter terminado há mais de 30 anos, ainda é possível identificar traços dessa concepção tecnicista e instrumental na formação de professores em muitas regiões do país. Nesse momento histórico, as práticas formativas não estavam desconectadas das determinações sociais e econômicas mais amplas. A formação docente funcionava como uma mediação ideológica para atender aos objetivos de controle político e adaptação ao mercado, antecipando uma lógica que se atualiza, posteriormente, por meio da formação instrumental norteada pela racionalidade técnica, conforme identificamos em nossa pesquisa empírica.

Com a chegada da Nova República, José Sarney assumiu a presidência e, nesse contexto, surge a crítica sobre a relação entre educação e sociedade. Os educadores brasileiros se organizaram para construir uma política de formação profissional em educação. Em 1980, ocorreu a I Conferência Brasileira de Educação (CBE), que foi considerada fundamental nas discussões sobre a formação e atuação

dos professores e pedagogos. Como continuação desse discurso, foi elaborada a nova redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/1996. Em 1982, uma crise na formação docente no Brasil levou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a criar os CEFAM (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), com o objetivo de melhorar a qualidade da educação nas escolas e na formação dos professores, especialmente na preparação para a pré-escola e as séries iniciais. Esses centros funcionavam em período integral, com cursos com duração de quatro anos, e os alunos recebiam uma bolsa de um salário-mínimo. O público prioritário eram os estudantes oriundos de escola pública, e os professores que lecionavam nesses centros tinham horários específicos para o planejamento e aperfeiçoamento, com o apoio de um Coordenador Pedagógico.

Os resultados obtidos com a experiência do projeto CEFAM foram considerados positivos, especialmente em relação ao baixo índice de evasão. O projeto foi implementado a partir de 1983, em parceria entre o MEC e as secretarias estaduais de vários estados brasileiros, incluindo o Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Alagoas, Piauí, Pernambuco e Bahia. Posteriormente, em 1987, outros nove estados aderiram ao programa, totalizando 120 centros em todo o país. (MELO e SANTOS, 2020).

O CEFAM foi um grande projeto, chegando a ter mais de 72 mil matrículas em todo o Brasil em 1991, de acordo com dados do Ministério da Educação (MELO e SANTOS, 2020). Além de formar professores para as séries iniciais, os centros também ofereciam atividades de formação continuada para os egressos e professores da rede pública. Embora tenha funcionado em âmbito federal entre 1985 e 1989, devido à descontinuidade administrativa do MEC após cinco trocas de ministros, alguns estados deram seguimento ao programa utilizando recursos próprios, devido à evidência dos resultados considerados positivos.

A Constituição de 1988 representou um marco para a educação no Brasil, uma vez que o momento histórico era marcado por um anseio de cidadania, em razão do fim do regime militar. A Carta trata da educação em seus diferentes níveis e modalidades, abordando os mais diversos conteúdos, mantendo a competência privativa da União para "[...]legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.” (BRASIL, 1988, Art. 22). Além disso, ela prevê uma lei para estabelecer o plano nacional de educação (BRASIL, 1988, Art. 214), com o objetivo de concentrar esforços do Poder Público na eliminação do analfabetismo no Brasil e na busca pela

universalização do Ensino Fundamental.

Em Jomtien na Tailândia, no ano de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial coordenaram a Conferência Mundial de Educação para Todos, na qual o Brasil e outros países reconheceram a educação como um direito fundamental, que deveria ser acessível e democrático em relação ao ensino e à aprendizagem.

Nesse contexto, de acordo com estudos realizados por Ferreira (2003), a formação continuada sofreu grandes transformações ao longo das décadas de 1970, 1980 e 1990. Inicialmente, ela se desenvolveu por meio de projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, mas posteriormente passou a envolver projetos de parceria entre formadores de professores (geralmente professores universitários) e professores.

Na década de 1990, a reforma do Estado brasileiro resultou em leis, decretos, resoluções, pareceres e atos normativos que redefiniram o papel do Estado e alteraram a configuração da educação nacional, culminando na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de dezembro de 1996.

Com a publicação da LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de dezembro de 1996, a formação continuada de professores é vista oficialmente como (Melo e Santos, p.92, 2020):

> [...]um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção de formação está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais.

A segunda Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Nova Déli na Índia em 1993, contou com a participação de representantes de países com maior população, como Brasil, China, México e Índia, que assinaram um termo de compromisso para tentar viabilizar ações que garantissem a universalização do ensino e da aprendizagem.

A partir desse compromisso, o Ministério da Educação (MEC) coordenou e elaborou o primeiro Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que apresentou algumas recomendações discutidas nas duas conferências. Entre elas, destacam-se o financiamento por aluno e a valorização dos profissionais da educação,

com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), a instalação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a proposição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para monitorar os resultados das escolas e a descentralização da escolha dos livros didáticos. Além disso, foram organizados os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996 também apresentou diretrizes que orientam a educação nacional até os dias atuais. No que diz respeito à formação continuada, a lei assegura ao profissional da educação "O aperfeiçoamento continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado." (BRASIL 1988, Art. 67) e a realização de "programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância." (BRASIL 1988, Art. 87).

Pela primeira vez, a LDBEN menciona de forma incisiva a capacitação e o serviço dos professores. Em seu Título VI, Dos Profissionais da Educação, a lei revela em três artigos a preocupação com a formação continuada dos professores:

> art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; (BRASIL, 1996).

De acordo com SILVA (2015), enquanto as discussões sobre a natureza e o local dos cursos de formação inicial de professores geravam embates entre Escolas Normais, Faculdades, Universidades e Institutos de Educação, a reflexão sobre a formação continuada dos professores da escola básica era praticamente inexistente. No entanto, essa preocupação ganhou força com a promulgação da Lei n. 9.394/1996. Segundo Gatti (2008), a nova LDB veio para provocar especialmente os poderes públicos em relação à formação continuada, refletindo um período de debates sobre a importância dessa formação e tratando dela em vários de seus artigos. A oferta de programas ou cursos de educação continuada se expandiu exponencialmente a partir desse período.

O artigo 16 da Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece que o Ministério da Educação será responsável por coordenar e articular "Proposta de diretrizes para a

organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica". A seguir, apresentamos algumas propostas e programas estruturantes para a formação continuada de professores no Brasil, que foram e alguns ainda são oferecidos oriundos desse debate nacional sobre a formação continuada.

Segundo informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, [S. D]a) o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) foi o primeiro a ser oferecido em 1997. Trata-se de um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complementos a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

Com o princípio de formação continuada pautada em competências, o MEC também desenvolveu os Parâmetros Curriculares em Ação (PCN). Esse programa foi criado a partir de 1998 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com o objetivo de incentivar a apropriação coletiva do conhecimento pedagógico, aperfeiçoando a formação do professor em particular e o coletivo docente em geral, para que ambos possam oferecer um ensino de mais qualidade aos alunos (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2012). O programa foi destinado a professores, diretores, orientadores, supervisores e equipes técnicas das secretarias de Educação estaduais, municipais e do Distrito Federal. Além disso, o programa visava apoiar os sistemas de ensino orientando-os na formulação e no desenvolvimento de projetos educativos e de formação do exercício profissional de professores, formadores, coordenadores, técnicos e especialistas.

Em 1999, foi criado o Programa de Formação de Professores Leigos, (PROFORMAÇÃO), como curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação a distância, para formar docentes que exerciam a profissão sem habilitação legal nas escolas públicas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste (MORAIS, 2012). O curso tinha a duração de dois anos (3.200 horas) e utilizava material impresso e vídeo. O programa foi coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC e foi implementado em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. O PROFORMAÇÃO foi encerrado em 2015 e posteriormente substituído pelo Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE (Formação pela Escola), que ampliou o público-alvo

para gestores, técnicos e outros profissionais da educação básica (MORAIS, 2012).

Durante o período de 1998 a 2000, foi desenvolvida uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, na qual foram incorporadas diversas sugestões provenientes de Institutos de Ensino Superior e entidades nacionais do campo educacional. Essa proposta foi encaminhada ao CNE em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEEP). Nesse sentido, é importante destacar que o decreto 3.276/1999 (BRASIL, 1999) aborda essa temática:

> Art. 2º Os cursos de formação de professores para a educação básica serão organizados de modo a atender aos seguintes requisitos:
> IV - Articulação entre os cursos de formação inicial e os diferentes programas e processos de formação continuada (Brasil, 1999).

O decreto mencionado também estabelece as diretrizes para a atuação dos institutos superiores de educação, conforme o previsto no Artigo 63 da LDB (BRASIL 1996) que determina que tais institutos devem manter programas de educação continuada para os profissionais de educação em todos os níveis. Esse artigo destaca a importância da formação continuada segundo a Lei 9.394/1996. Além disso, o Artigo 67 (BRASIL 1996), em seu segundo item, reconhece a formação continuada como um meio de valorizar os profissionais da educação:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (BRASIL, 1996).

Em 2000, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), lançado em dezembro do ano 2000 e realizado em 2001 e 2002, tinha por objetivo oferecer novas metodologias de alfabetização a saber: 1 – orientar os docentes contribuindo em sua prática, 2 – inovar as situações de ensino aprendizagem, 3 – fundamentar suas ações em salas de aula heterogêneas e conscientizar os professores das necessidades da reflexão e do trabalho coletivo, de acordo com Bispo (2006). Desta forma o PROFA se organizava como um curso de formação baseado na metodologia construtivista-interacionista sob a qual os professores participantes da formação eram estimulados a favorecerem em sua didática cotidiana situações na qual os sujeitos deveriam ser os protagonistas de seu processo de alfabetização (BISPO, 2006). Aprendiam estratégias didático-metodológicas, para o uso na

alfabetização, fundamentadas nos pressupostos construtivistas e nos métodos analíticos de ensino da leitura e da escrita. Por romper com conceitos tradicionais de ensino, o programa foi considerado uma grande evolução para a área de formação docente para a alfabetização. O referencial teórico do PROFA eram os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita de Ferrero e Teberosky (1985).

Embora essas iniciativas representem avanços na ampliação do acesso à formação, elas também carregam contradições importantes, sobretudo quando observamos a tendência à organização de programas formativos com forte apelo operacional, voltados à resolução de problemas pontuais e à obtenção de resultados rápidos. Este modelo reforça a categoria empírica de direcionamento formativo para ações imediatas para o ensino, observada em diversos centros estaduais de formação.

Outra ação relevante e de caráter nacional ao lingo desse período em que diferentes programas foram sendo desenvolvidos foi a implementação do Plano Nacional de Educação. O Plano Nacional de Educação (PNE) tem sua origem no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e na Constituição Federal de 1934, que em seu artigo 150[16] (BRASIL, 1988), faz a primeira referência a ele. Contudo, somente em 1962, o MEC e CFE organizaram conjuntamente o primeiro plano. O PDE (Plano Decenal da educação) foi citado na atual Constituição de 1988 e sua aprovação se deu por meio da Lei n° 10.172 de 9 de janeiro de 2001, estabelecendo diretrizes e metas para o PNE. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios são responsáveis por atuarem em regime de colaboração e elaborar seus planos correspondentes. A implementação do plano é avaliada pela sociedade civil, e o Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, é responsável por acompanhar sua execução, conforme o artigo 3.

É necessário fazer um adendo sobre a influência da ideologia neoliberal nas políticas públicas educacionais da época, a fim de compreender o contexto. Na visão neoliberal, a educação é relacionada ao mercado e deixada de lado no campo social para funcionar de maneira semelhante ao mercado. Segundo Marrach (1996), a queda simbólica do Muro de Berlim estabeleceu uma nova etapa no mapa econômico social

[16] Art. 150 - Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.

tanto em níveis sociais quanto políticos. Na segunda metade da década de 1990, houve um avanço do neoliberalismo que reconfigurou o capitalismo de forma exacerbada e anunciou o fim das utopias solidárias. Podemos ressaltar três objetivos relacionados às políticas neoliberais no papel estratégico da educação:

> 1. Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tem interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional.
> 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante.
> 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com mídia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (Marrach, 1996, p. 46-48).

No paradigma do neoliberalismo, a escola é vista como uma instituição de mercado e gestão, que deve adotar a lógica do mercado nas instituições públicas, como é o caso da educação, onde as propostas educacionais são impregnadas pela ideologia neoliberal (CAMPOS; SOUZA JUNIOR, 2011). Segundo Freitas (2012), a ideologia neoliberal leva à desqualificação dos profissionais da educação, às parcerias público-privadas e a uma educação focada em números (aspecto quantitativo), estratégias usuais dos reformadores neoliberais que buscam colocar a opinião pública contra os professores e os profissionais da escola pública, apresentando índices, avaliações e pesquisas para justificar a qualidade do ensino privado e desqualificar o ensino público. Dessa forma, não apenas transfere a responsabilidade do Estado para a Sociedade Civil, mas busca principalmente substituir os direitos do consumidor pelo conteúdo político da cidadania e do mercado como força reguladora fundamental das relações humanas (MELO e SANTOS, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002) estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente na Educação Básica, que englobam três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura em nível superior. O documento destaca que:

> [..] a formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada se estenda às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 2002, p. 70).

Assim, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente, voltados para a Educação Básica, foram estabelecidas pela resolução CNE/CP nº 1/2002 (BRASIL, 2002), com ênfase na formação em nível superior em três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico, Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. O documento enfatiza que a mobilização não se limita aos professores, mas a todos os profissionais da equipe escolar, para que reconheçam a importância do estudo e atualização constante. Simultaneamente, seria realizado um processo de avaliação das aprendizagens com autoavaliação, permitindo visualizar as metodologias que devem ser aprimoradas e aquelas que devem ser mantidas por atenderem aos objetivos.

As diretrizes ressaltam que a formação inicial não garante qualidade e que é essencial a criação de sistemas de formação continuada, o que suscita o debate sobre a qualidade dos cursos superiores e seus aspectos, planos curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES), nível dos professores formadores, relações entre teoria e prática e diversos componentes que contribuem para a formação de qualidade. Embora reconheça que o professor não é o único ou o principal responsável pelo insucesso escolar, o documento indica que ele é "[..]imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos" (BRASIL, 2002, p. 33).

Em 2003, surgiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), constituída pelo INEP, sistemas de ensino, participação e coordenação da Secretaria da Educação Básica (SEB), com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede são professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. A partir dessa finalidade, foram elaborados mais materiais didáticos destinados aos professores, além de ações de formação em parceria com as Instituições de Ensino Superior (IES), que incluem os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, Estados e Municípios. (BRASIL, 2006c)

Na Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE), entende-se que a formação continuada é uma necessidade para o exercício profissional docente. Essa formação deve ser baseada na prática docente e no conhecimento teórico, não se limitando apenas à oferta de cursos de atualização ou treinamento. Para ser considerada como formação continuada, ela deve estar integrada no cotidiano da escola, sendo um componente essencial da profissionalização docente (MELO e SANTOS, 2020).

Posteriormente, um novo programa de formação foi estabelecido por meio do ProInfantil em 2005. Esse programa ofereceu um curso de nível médio, realizado a distância, na modalidade Normal, direcionado aos profissionais que trabalhavam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e que não possuíam formação específica para o magistério. (BRASIL, [S.D.] b).

No entanto, apenas a partir da Lei 11.301/2006 (BRASIL, 2006b), que alterou o artigo 67 da LDB, incluiu-se, para fins do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art.

201 da Constituição Federal (BRASIL,1988) a definição de que as funções de magistério vão além de ministrar aulas, abrangendo também a direção de unidade escolar e as funções de coordenação e assessoramento pedagógico. Essa definição alterou a formação necessária para os docentes.

A lei mencionada é a base da resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006a) de 15 de maio de 2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação de licenciatura em Pedagogia. Esse documento estabelece princípios, condições de ensino e aprendizagem, procedimentos para planejamento e avaliação, os órgãos responsáveis por essas atividades nos sistemas de ensino e as instituições de ensino superior que oferecem esses cursos. As DCN destacam que os formados em Pedagogia devem estar preparados para desempenhar atividades docentes que vão além da sala de aula, incluindo a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, como:

> I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
> II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares (BRASIL, 2006a, Art. 4).

Em 2007, o Governo Federal reestruturou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tornando-a uma agência reguladora da formação de professores em todas as suas etapas, desde a formação inicial até a continuada, dando origem à Nova Capes. Conforme estabelecido na Lei nº 11.502/2007 (BRASIL, 2007), além de fornecer subsídios ao Ministério da Educação nas políticas de pós-graduação, a Nova Capes tem como atribuições:

> § 2o No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas (Brasil, 2007).

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi incorporada pelo MEC, conforme definido no parágrafo 2º da Lei n. 11.502/2007 (BRASIL, 2007), com o objetivo de utilizar recursos e tecnologias de educação a distância na formação continuada de profissionais do magistério.

Também em 2007, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) destinado a alunos de cursos de licenciatura e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa tem como objetivo promover a iniciação à docência em escolas da rede pública, em todas as etapas e modalidades da educação básica, sob a orientação de professores das universidades e supervisão de professores das escolas. Com a finalidade de integrar teoria e prática e aproximar as universidades e escolas públicas, contribuindo para a qualidade da formação dos licenciandos e do alunado da rede básica de ensino. Em 2007, o governo federal transformou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em uma agência reguladora da formação de professores, criando a Nova CAPES. A partir da Lei n. 11.502/2007 (BRASIL, 2007), além de subsidiar o Ministério da Educação (MEC) nas políticas de pós-graduação, a Nova CAPES passou a incorporar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando utilizar recursos e tecnologias de educação a distância na formação continuada de profissionais do magistério. Em 2008, a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), realizada em Brasília, propôs que os entes federados trabalhassem de forma colaborativa para criar polos da UAB e centros de formação como parte das

políticas de formação continuada.

No ano de 2007, foram instituídos alguns programas de formação continuada em decorrência das políticas públicas vigentes. Um deles é o Proinfo Integrado (BRASIL, [S.D.] a), que tem como objetivo promover a formação dos professores para a utilização didático-pedagógica das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no cotidiano escolar, aliado à distribuição de equipamentos tecnológicos nas escolas. Esse programa ainda está em vigor na cidade de Natal, onde as formações ocorrem no Centro Municipal de Referência em Educação Aluísio Alves (CEMURE), um espaço destinado à formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal de Natal. A criação desse programa evidencia a preocupação com a formação dos professores da rede básica de ensino.

O Pró-Letramento, realizado entre 2009 e 2011, foi um programa de formação continuada de professores que visava a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Santos (2008) a proposta idealizada no Pró-Letramento tinha uma concepção que possibilitava ao professor uma maior reflexividade sobre seu trabalho, entretanto, o observado que a predominância de uma visão aplicacionista em detrimento da lógica sociointeracionista (Santos, 2008), tendendo a se apresentar como um modelo um reprodutor de estratégias didático-metodológicas.

Em 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica pela CAPES, por meio do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) Com essa política, surgiu o Programa de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica (PARFOR), que oferecia formação inicial e continuada, presencial e a distância, para professores que ainda não haviam cumprido a formação inicial exigida pela LDB e pós-graduação compatível com a sua área, além de oferecer formação continuada pertinente. No entanto, o decreto foi revogado pelo novo Decreto n. 8.752/16 (BRASIL, 2016), que instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com o objetivo de estabelecer princípios e objetivos, e organizar programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, em consonância com o Plano Nacional de Educação.

Ainda em 2009, ocorreu a alteração do artigo 61 da LDB pela Lei 12.014 (BRASIL, 2009b) de 6 de agosto de 2009, que teve como objetivo identificar as categorias de trabalhadores que devem ser considerados como profissionais da educação. Essa mudança permitiu o reconhecimento dos professores em atividade,

oriundos de diferentes formações, como profissionais, embora a sua formação histórica seja bastante ambígua. Além disso, foram acrescentados parágrafos ao artigo 62 pela Lei 12.056 (BRASIL, 2009c) de 13 de outubro de 2009, estabelecendo a obrigação da União, Distrito Federal, Estados e Municípios em promover a formação inicial, continuada e capacitação dos profissionais do magistério, utilizando recursos tecnológicos e de educação a distância para a formação continuada e capacitação profissional, e preferencialmente a formação inicial deve ser presencial.

Em 2010, foi instituído o Programa Novos Talentos pela Portaria n. 112/2010 (BRASIL, 2010), com o propósito de fornecer formação continuada para professores e atrair jovens para as carreiras científica e docente. O programa é integrado às propostas de Escolas de Tempo Integral e Ensino Médio Inovador[17], visando aproximar alunos do Ensino Médio dos docentes e promover atividades de extensão inovadoras, aproximando a pós-graduação e a graduação voltada para a formação docente às escolas da rede pública de educação básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB 4/2010 com o objetivo de orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, independentemente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010). O artigo 56,

§ 1º, prevê que as escolas de formação (inicial e continuada) dos profissionais da educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir, em seus currículos e programas, o conhecimento da escola como organização complexa, cuja função consiste na promoção da educação para e na cidadania; a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino; a

[17] De acordo com o site do FNDE ([S.D.]) O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), criado pelo MEC por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, tem comoo objetivo de apoiar os sistemas de ensino público dos estados e do Distrito Federal a oferecer a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante. Para isso, o FNDE transfere recursos financeiros para apoiar a implantação de escolas de ensino médio em tempo integral pelas secretarias estaduais de Educação.
O programa Ensino Médio Inovador (EMI) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [S.D.]) foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. O objetivo é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual.

gestão democrática, enfatizando a construção do projeto político-pedagógico pelo trabalho coletivo e como responsabilidade de todos os que compõem a comunidade escolar. Portanto, os programas de formação inicial e continuada deveriam preparar os profissionais da educação para:

> a) além de um conjunto de habilidades cognitivas, saber pesquisar, orientar, avaliar, elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento coletivamente;
> b) trabalhar cooperativamente em equipe;
> compreender, interpretar e aplicar a linguagem e os instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica, econômica e organizativa;
> desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, art. 57, 2010).

O artigo 58 estabelece novamente que a formação inicial não é suficiente para o desenvolvimento completo dos conhecimentos, saberes e habilidades necessários. Assim, o projeto político-pedagógico deve incluir programas de formação continuada (BRASIL, 2010).

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa de formação continuada instituído de acordo com a regulamentação da Portaria nº 867/12, que estabelece suas ações como um pacto e define diretrizes gerais em conformidade com a resolução do MEC:

> O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO [...] resolve: Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico [...] (BRASIL, art.1, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, lançado em 2012, foi um acordo assumido pelo Governo Federal com os Estados e municípios com o objetivo de firmar o compromisso de alfabetizar crianças até os 9 anos de idade, proporcionando proficiência em língua portuguesa e em matemática. (BRASIL, 2012). O PNAIC foi ofertado a partir de cadernos formativos que traziam como conteúdo orientações sobre como os professores poderiam desenvolver, planejar, executar e avaliar as atividades em sala de aula seguindo a perspectiva construtivista e

sociointeracionista. Porém, a formação encontrou limitações ao não favorecer a autonomia docente, deixando os professores dependentes dos materiais fornecidos pelo MEC para a execução das atividades.

Segundo (Franco; Lima; Cruz, 2022) o PNAIC, estava em seu quinto ano de execução entre 2013 e 2018, entretanto, em 2019, o decreto Nº 9.765/2019 instituiu a Política Nacional de Alfabetização, sem determinar nenhum programa específico para atender a essa nova política. A Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída em 2019 apresenta como objetivos: 1- Promover a cidadania por meio da alfabetização; 2 – Elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem; 3- Contribuir para alcançar as metas 5 e 9 do PNE. Busca ainda fomentar ações e programas para alfabetização, tendo como base, evidências científicas recentes para aprimorar a qualidade da alfabetização, combatendo o analfabetismo no Brasil. (BRASIL, 2019).

Ao estabelecer o método fônico como padrão o Ministério da Educação – MEC descarta os estudos sobre a alfabetização realizados no decorrer da história da educação brasileira. Como nos diz Leal (2020), fere a autonomia do trabalho pedagógico dos professores, secretarias estaduais e municipais de educação. Quanto à formação dos professores para a alfabetização, a PNA apresenta como ação formativa a capacitação dos professores para utilizarem materiais didáticos pedagógicos fundamentados na literacia e numeraria.

Em 2013, foi lançado os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE), um programa transversal a todos os programas de formação inicial e continuada. Sua finalidade é fornecer recursos às licenciaturas para que possam oferecer aos professores a oportunidade de uma formação utilizando tecnologias. O LIFE tem como base um ambiente virtual que promove o diálogo interdisciplinar, a inovação didático-pedagógica e o domínio de equipamentos e novas linguagens presentes na sociedade contemporânea:

> A Lei 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e estabelece dez diretrizes objetivas e 20 metas, cada uma com estratégias específicas para sua concretização. Entre as metas, destacam-se aquelas relacionadas à formação continuada:
> **Meta 14:** elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
> **Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei

> no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> **Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 77-80).

Em 2015, foram estabelecidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução n. 2/2015 do CNE/CP (BRASIL 2014). Essa resolução apresenta 25 artigos e 8 capítulos que abrangem diversos temas, como a base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério, a estrutura e o currículo da formação inicial em nível superior, a formação continuada dos profissionais do magistério e sua valorização. Segundo Dourado (2015), a necessidade de repensar a formação desses profissionais se deve às disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos que ocorreram ao longo dos anos. As novas DCN's, em consonância com o PNE e as diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, enfatizam a oferta de atividades formativas diversas, como cursos de atualização e extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que devem estar articulados às políticas e à gestão da educação, considerando a área de atuação do profissional e as instituições de educação básica em suas diferentes etapas e modalidades (Dourado, 2015):

> Na direção de políticas mais orgânicas, as novas diretrizes curriculares ratificam princípios e buscam contribuir para a melhoria da formação inicial e continuada os profissionais do magistério ao definir a base comum nacional, demanda histórico de entidades do campo educacional, como referência para a valorização dos profissionais da educação no bojo da instituição de um subsistema de valorização dos profissionais da educação envolvendo, de modo articulado, questões e políticas atinentes à formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho (Dourado, 2015, p. 315-316).

Segundo Santos e Morais (2019), a necessidade de fixação dos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental já era reconhecida desde a promulgação da Constituição de 1988. Com a publicação da LDB 9394/1996, também se determinava

a necessidade de um pacto Interfederativo, estabelecendo competências e diretrizes capazes de orientar os currículos. Nas DCN's (BRASIL,2013), o artigo 14 definiu a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 reafirmou-se a necessidade de criar uma Base Nacional que orientasse o currículo em todas as unidades da federação. A partir daí, a primeira parte da BNCC foi homologada em dezembro de 2017, referente às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e o Ensino Médio foi incluído posteriormente em 2018. Desde então, começaram a ser elaboradas políticas públicas de formação docente para a BNCC.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada de Professores. A Formação Continuada deveria ser organizada em consonância com as políticas educacionais e as necessidades formativas dos professores, pautada por um projeto pedagógico que contemple a reflexão sobre a prática docente e a articulação entre teoria e prática. Devendo-se considerar a diversidade regional, a flexibilização de horários e a utilização de diferentes meios e recursos para a formação. (BRASÍLIA, 2015).

Foi publicada em 2019 a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASÍLIA, 2019) de 20 de dezembro, com o intuito de atender a essa demanda e definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Essa base está vinculada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta a educação básica em nível nacional.

Tais políticas evidenciam um movimento de reconfiguração da formação docente sob o paradigma da produtividade e da performatividade. A crescente vinculação entre as diretrizes nacionais, as instituições formadoras e as plataformas digitais de formação aponta para a consolidação de um modelo que articula formação e controle, o que se alinha à categoria empírica da plataformização gerando individualização da formação e massificação, constituindo uma forma contemporânea de gestão do trabalho docente inserida na totalidade das relações capitalistas.

Santos (2017), diante da complexidade da profissão docente, destaca a importância da formação continuada, que deve ser baseada em políticas públicas que ofereçam possibilidades para uma ação transformadora e apoie os professores em

sua busca por uma educação de qualidade. No entanto, é importante ressaltar que a qualidade da educação depende de muitas outras variáveis além da formação sólida e continuada dos professores.

Observamos então que, os governos têm estabelecido decretos, leis, portarias e acordos como parte do sistema político que reflete a ideologia neoliberal adotada pelo Estado nas últimas décadas. O Estado neoliberal se apropria do processo de formação de professores, reconhecendo sua importância política e influência no contexto social do país. Com o objetivo de garantir a hegemonia de suas concepções, o Estado neoliberal propõe uma política de Formação Continuada de professores que se concentra na técnica e na abordagem tecnicista, ignorando a autonomia docente no espaço pedagógico, a intencionalidade do ato educativo e a valorização do trabalho docente como princípio ontológico da humanidade e da constituição humana. Neste sentido, entendemos que os Centros de Formação Continuada se constituem em espaços que tendem a reproduzir a política hegemônica, uma vez que, especialmente no atual contexto de implementação massiva da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Currículo do Novo Ensino Médio, concebidos e elaborados pelas instituições e fundações que hoje celebram as parcerias nos Estados e estão a serviço dos próprios interesses. A Política de Formação nos estados, vem sendo delineada por essas diretrizes que, sob a justificativa de atualização e reestruturação dos currículos das redes de ensino, trazem de volta a perspectiva tecnicista e funcionalista ao trabalho pedagógico. Neste sentido, em possível retomada de consciência, podem representar o movimento de resistência, estabelecendo critérios e normativos próprios para atender as formativas locais e assim promover uma Formação Continuada que tenha como foco principal o desenvolvimento do professor, abrangendo não apenas a melhoria de sua prática pedagógica, mas também o desenvolvimento de sua identidade profissional e pessoal. Essa formação deve ser participativa e colaborativa, permitindo que os professores compartilhem experiências, conhecimentos e aprendizagens, e deve ser orientada pela reflexão crítica sobre a prática, possibilitando que os professores analisem e repensem suas ações pedagógicas. Além disso, a Formação Continuada deve ser sensível às especificidades dos contextos e das necessidades dos professores, evitando uma abordagem padronizada e descontextualizada.

É importante salientar que eventos como Congressos, Conferências, Jornadas e Encontros são essenciais para a Formação Continuada, pois discutem as demandas

atuais da pesquisa em educação e proporcionam espaços privilegiados para discussões políticas, sociais e acadêmicas. Nesse sentido, mencionamos eventos nacionais renomados, como os promovidos pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Esses eventos refletem o esforço de entidades nacionais que discutem a Educação Brasileira como um todo, tais como a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Docentes da Educação Superior (ANDES), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e o Centro de Estudos sobre Educação e Sociedade CEDES). Esses espaços coletivos de debate e produção de conhecimento constituem mediações fundamentais na resistência à lógica formativa tecnicista. Funcionam como contra-hegemonias possíveis no campo da formação docente, pois permitem a construção coletiva de saberes comprometidos com a transformação social e a valorização do trabalho educativo em sua dimensão ontológica.

A análise do contexto histórico e político da formação continuada de professores no Brasil revela que esse campo sempre esteve submetido a disputas, tensões e contradições que refletem as transformações do Estado, da sociedade e das políticas educacionais. A constituição dos Centros Estaduais de Formação Continuada se dá, portanto, como parte de uma totalidade em constante movimento, marcada tanto pela imposição de uma lógica técnico-produtivista quanto por possibilidades de resistência. A partir das categorias do Materialismo Histórico-Dialético — historicidade, contradição, mediação e totalidade —, é possível compreender como essas instituições se inserem nas lutas pela hegemonia no campo educacional. Ao mesmo tempo, as categorias empíricas que emergem desta pesquisa evidenciam os modos pelos quais as políticas reformistas penetram nas práticas formativas, ora limitando sua potência emancipadora, ora sendo tensionadas por sujeitos e coletivos que reivindicam a valorização do trabalho docente em sua integralidade.

6.1 Concepção de Formação Continuada Delineada nos Centros Estaduais de Formação Continuada

A concepção de Formação Continuada reflete a visão e os objetivos que orientam as políticas e práticas de desenvolvimento profissional dos professores. Essa

concepção varia de acordo com os contextos históricos, políticos e educacionais em que está inserida, portanto, não é um conceito fixo ou universal, mas sim uma construção social, histórica e política que reflete as demandas e os desafios enfrentados em contextos específicos. Ela resulta de um conjunto de visões sobre o papel da educação, da docência e do desenvolvimento profissional, que são influenciados por fatores históricos, políticos, econômicos e culturais.

Historicamente, a Formação Continuada tem acompanhado as transformações do papel social do professor e das reformas educacionais. Em momentos de maior valorização da educação como direito social, a formação continuada foi vista como um processo emancipador, voltado para a melhoria das condições de ensino e aprendizagem, com o professor como agente central de mudança. Por outro lado, em períodos marcados por políticas neoliberais, ela frequentemente assume um caráter técnico e instrumental, voltado para a adequação dos professores às demandas imediatas do mercado ou às exigências de padrões de desempenho.

Politicamente, a concepção de Formação Continuada reflete a forma como o Estado e outras instituições entendem a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos professores. Em alguns contextos, ela é vista como um direito garantido por políticas públicas abrangentes, com investimento em programas de qualidade e acessíveis a todos os docentes. Em outros, a Formação Continuada é delegada a iniciativas privadas ou depende da busca individual do professor, deslocando para ele a responsabilidade pelo seu aperfeiçoamento.

A valorização da Formação Continuada também varia conforme os sistemas educacionais e suas prioridades. Em sociedades onde o professor é visto como um pilar do desenvolvimento social, a formação continuada tende a ser integrada em políticas estruturais de educação. Já em contextos em que a educação é entendida de forma mercadológica, a formação continuada pode ser tratada como um serviço ou produto, subordinado à lógica da eficiência e da rentabilidade.

Portanto, a concepção de Formação Continuada é dialeticamente determinada pelas relações de poder subjacentes aos históricos, políticos e sociais de uma sociedade. Compreender essa concepção exige uma análise crítica das contradições que emergem nesses contextos, bem como a identificação das tensões estruturais que permeiam a definição de políticas e práticas, especialmente em um cenário educacional como o brasileiro, marcado pelas desigualdades resultantes da organização social do trabalho e pelos desafios de financiamento e gestão no sistema

capitalista.

Com o afastamento da presidenta eleita Dilma Rousseff, em 2016, sob acusações que até hoje geram intensos debates sobre sua legitimidade, Michel Temer assumiu interinamente o cargo em maio daquele ano. A confirmação de seu mandato, em 31 de agosto de 2016, consolidou uma nova orientação política no Governo federal, pautada por medidas de austeridade que alteraram de maneira estrutural as políticas públicas, especialmente no campo educacional (De Souza Da Silva e Mei, 2018).

Outro ponto de inflexão foi a reforma do ensino médio, introduzida pela Medida Provisória (MP) 746, que alterou profundamente a estrutura curricular dessa etapa de ensino. A reforma foi amplamente criticada por ser implementada sem amplo diálogo com a comunidade educacional, desconsiderando as particularidades regionais e as necessidades dos estudantes. Entre os pontos controversos estavam a flexibilização do currículo e a valorização de disciplinas voltadas para a formação técnica, o que foi interpretado como uma tentativa de adaptar a educação às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica e integral (De Souza Da Silva e Mei, 2018). A este ponto, temos compreensão de que a discussão sobre um currículo único ou uma base nacional vem sendo objeto de debate desde o final da década de 1970, com o movimento para reformulação dos cursos de formação de educadores (Saviani, 2016), por conseguinte temos a década de 1980 com crise na Formação Docente e, ganhou força a partir das reformas da década de 1990, com a abertura para o chamado Terceiro Setor, de acordo com Ferreira e Santos (2020):

> Na proposta de reforma do Estado brasileiro se estimulou a criação de uma espécie de Terceiro Setor denominado, também, de público não-estatal, pressupondo-se a parceria do Estado com o mercado para provimento dos serviços públicos à população. Esse conceito acaba por designar uma série de atividades da iniciativa privada em um sentido público não-governamental. Público, no contexto da reforma, faria referência à sociedade e estatal, ao Estado. Portanto, público não estatal compreenderia atividades voltadas à sociedade, mas não de responsabilidade exclusiva do Estado (Ferreira e Santos, 2020, p. 9).

Paralelamente, o projeto conhecido como Escola sem Partido" ou "Lei da Mordaça" ganhou força durante esse período, propondo restrições ao trabalho docente sob o pretexto de evitar supostas doutrinações ideológicas nas escolas (Oliveira e Ferreira, 2019). Essa proposta gerou grande preocupação entre

educadores e especialistas, que apontaram a ameaça à liberdade de cátedra e ao papel da educação como espaço de formação crítica e democrática. De acordo com as autoras, em resposta a essas medidas, emergiu em outubro de 2016 um dos maiores movimentos estudantis da história recente do Brasil (Oliveira e Ferreira, 2019). Escolas e universidades de 20 estados e do Distrito Federal foram ocupadas por estudantes que, com apoio de professores e comunidades, se posicionaram contra a reforma do ensino médio e a PEC 55. As ocupações simbolizaram não apenas a resistência às medidas do Governo Temer, mas também a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade, com financiamento adequado e autonomia pedagógica (Oliveira e Ferreira, 2019).

Esses eventos de 2016 marcaram o início de um período de intensas disputas em torno do projeto de educação no Brasil, revelando a profundidade das contradições entre as políticas de austeridade e os ideais de uma educação emancipadora e inclusiva. Da análise crítica desse período podemos então compreender os desafios que se apresentaram no campo educacional e as possibilidades de construção de políticas que promovam efetivamente a democratização do ensino.

Com a homologação da BNCC no ano de 2016, as redes de ensino foram direcionadas a reformular seus currículos, alinhando-os às aprendizagens essenciais delineadas nesse documento, ao mesmo tempo propositivo e prescritivo. Dessa forma, a BNCC passou a ser configurada como um plano orientador de ação e gestão curricular, abrangendo o conjunto integrado de decisões e ações que estruturam o currículo e definem sua dinâmica (Oliveira, 2023). Ainda segundo Oliveira (2023):

> Com base no regime de colaboração entre os entes federados, várias ações foram realizadas para a implementação da Base, e sob a orientação do MEC, CONSED e UNDIME a recomendação foi que municípios e estados se organizassem em regime de colaboração para unir forças e otimizar recursos (Oliveira, 2023, p 102).

Oliveira (2023) destaca ainda a criação em 2019, do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), com o objetivo de viabilizar e fortalecer o processo de (re) elaboração curricular, que incluiu o repasse de recursos aos estados e municípios. Esses recursos foram direcionados para diversas ações, como o fortalecimento das equipes de gestão e currículo estaduais, mediante a oferta de bolsas de formação destinadas a coordenadores estaduais (do

Consed e da Undime), articuladores do regime de colaboração, coordenadores das etapas da educação básica e redatores de currículo (Oliveira, 2023). Além disso, os recursos contemplaram a contratação de especialistas, na condição de bolsistas, para auxiliar na redação do documento curricular, a realização de eventos formativos e de consulta envolvendo os municípios, bem como a impressão de versões preliminares e/ou da versão final do documento curricular, visando à sua ampla divulgação junto às comunidades escolares (Oliveira, 2023). A iniciativa está estruturada em duas vertentes: uma voltada para a educação infantil e o ensino fundamental, cuja ênfase em 2019 foi a formação dos profissionais de educação e a revisão dos projetos pedagógicos, e outra direcionada ao ensino médio, focada na revisão e elaboração dos currículos (site MEC). Deste modo, com a readequação dos currículos concluída em 2019, o próximo passo seria a formação dos professores.

Assim, durante a realização da pesquisa, observamos um cenário de fiel adesão às diretrizes estabelecidas pelo movimento desencadeado com a promulgação da BNCC e do Currículo do Novo Ensino Médio. Esse movimento configurou-se como um marco no alinhamento das redes de ensino às novas políticas educacionais, orientando os esforços de Formação Continuada de Professores como ferramenta indispensável para consolidar a nova concepção curricular. A formação, nesse contexto, foi colocada a serviço da implementação e reforço dos novos currículos nas escolas, assumindo um papel estratégico na adequação das práticas pedagógicas aos princípios prescritos, reafirmando a centralidade da BNCC e do Currículo do Novo Ensino Médio como elementos estruturantes do sistema educacional brasileiro, conforme podemos observar em alguns documentos norteadores da Formação Continuada das redes estaduais:

> Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF[...] teve que se adequar a esses novos pressupostos[...] Desta forma, surgiu a necessidade de alteração do currículo de Educação Básica da SEEDF a fim de contemplar os conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC, garantindo aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros. (Secretaria de Estado de Educação do DF, 2024, p. 7).

> [...] importa dizer que o programa de formação continuada dos profissionais de educação da rede estadual de Goiás está pautado em uma concepção dialógica das ações de formação, bem como pelas demais conjunturas que se fizerem necessárias ao fortalecimento da

> gestão escolar, avaliações externas, da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Documentos Curriculares para o Estado de Goiás, Educação a distância (EaD), elaboração de materiais didáticos como apoio ao professor(a) em sala de aula, gestão de sala de aula, habilidades socioemocionais, práticas pedagógicas inovadoras e demais materiais pedagógicos para uma boa prática pedagógica (Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/GO), 2024, p.7) .
> Ressalta-se, por oportuno, a importância de o Estado do Amapá investir em uma política autônoma, organizada e eficiente de formação de professores, política esta que atendesse a todos os princípios estabelecidos na BNCC/2018, uma vez que este é um dos documentos normativos mais importantes sobre um conjunto de orientações que devem dar suporte aos currículos das escolas nacionais (Secretaria de Estado da Educação (SEED/GEA), 2021, p.37).

> A Formação continuada de professores do Programa Desafio Nota Mil é uma iniciativa cujo foco está em aprimorar a capacitação dos professores, permitindo-lhes aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, adquirir novos conhecimentos e desenvolver habilidades essenciais para o contexto educacional em constante transformação. O programa Desafio Nota Mil atende aos eixos da BNC-Formação Continuada de maneira abrangente (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO/PB, 2024, p. 9).

Nesse contexto, a Formação Continuada de Professores delineada pelos sistemas estaduais de ensino tem se consolidado como um dos principais instrumentos de disseminação das políticas de orientação mercantilista e empresarial promovidas pelo MEC. Esse processo segue etapas meticulosamente planejadas, iniciando-se com a reestruturação dos currículos para alinhá-los à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio. Após essa reestruturação, o próximo passo tem sido a adaptação da formação continuada, concebida como uma resposta às necessidades e à urgência de implementação desses novos currículos, destacando-se o caráter instrumental e estratégico desse modelo formativo para viabilizar as mudanças curriculares nas escolas. Alguns elementos têm se destacado como pilares do modelo de Formação Continuada que orientam sua estrutura e efetivação: a) uso massivo da tecnologia; b) formação de multiplicadores; c) formação centrada na escola e d) parcerias público-privadas.

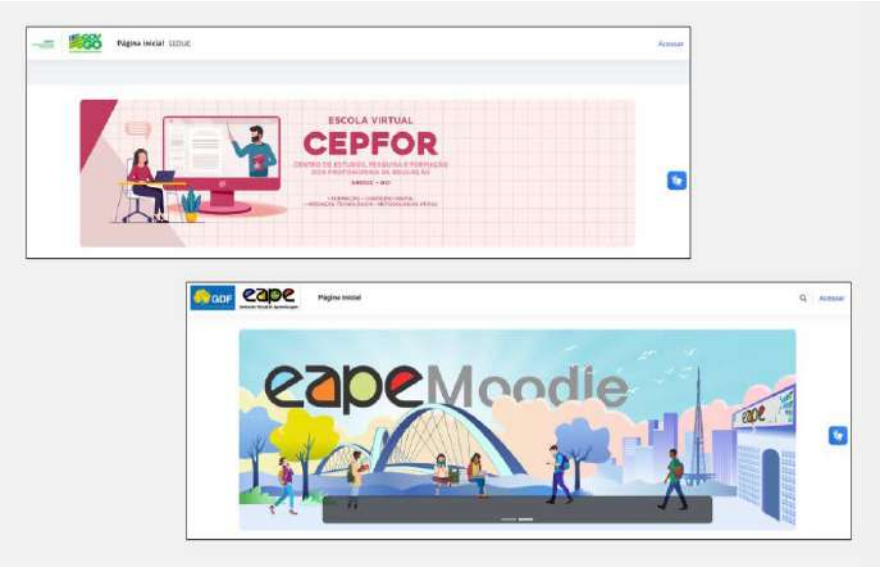
Nos textos de apresentação dos Centros Estaduais de Formação Continuada, buscamos reunir as informações coletadas por meio dos instrumentos elaborados para a realização desta pesquisa – análise documental, entrevistas e visitas técnicas. Durante esse processo, observamos que, apesar das especificidades locais, há uma clara convergência nos dados. Esses revelam que os valores tecnicistas, amplamente

difundidos na década de 1990, retornam ao cenário educacional sob uma nova roupagem – se é que, de fato, chegaram um dia a se ausentar completamente. A esse respeito Freitas (2014, p.1087) indica que “A disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requentadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas.” Observamos que a tecnologia tem sido empregada com dois objetivos subjacentes: promover a massificação das formações e otimizar o gerenciamento dos processos educativos.

A difusão de uma lógica educacional fundamentada na gestão eficaz das formas vigentes de organização pedagógica, associada ao uso intensivo de tecnologias educativas, à responsabilização, à meritocracia e à privatização, reflete um movimento de consolidação de um neotecnicismo educacional. Essa abordagem, como destacado por Freitas (2014), configura-se como uma tentativa de adaptar as escolas às demandas impostas pela reestruturação produtiva e pela busca de maior produtividade empresarial. A ênfase na eficácia da gestão e na responsabilização individualizada dos atores escolares tende a reduzir a complexidade do processo educativo a indicadores e métricas de desempenho. Além disso, a introdução de tecnologias educativas como panaceia para problemas estruturais frequentemente ignora as desigualdades de acesso e uso que ainda persistem em grande parte das escolas públicas. Outro fator, a privatização, por sua vez, delega à iniciativa privada responsabilidades que deveriam ser primariamente do Estado, transformando a educação em mercadoria e enfraquecendo o caráter público e democrático da escola. Se, por um lado, a utilização das tecnologias pode oferecer avanços, por outro, é necessário garantir que esses processos respeitem a autonomia dos professores, a diversidade das comunidades escolares e a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a educação não pode ser reduzida a uma ferramenta de adequação ao mercado, mas deve ser concebida como um direito humano e um espaço para o desenvolvimento pleno de sujeitos críticos e participativos.

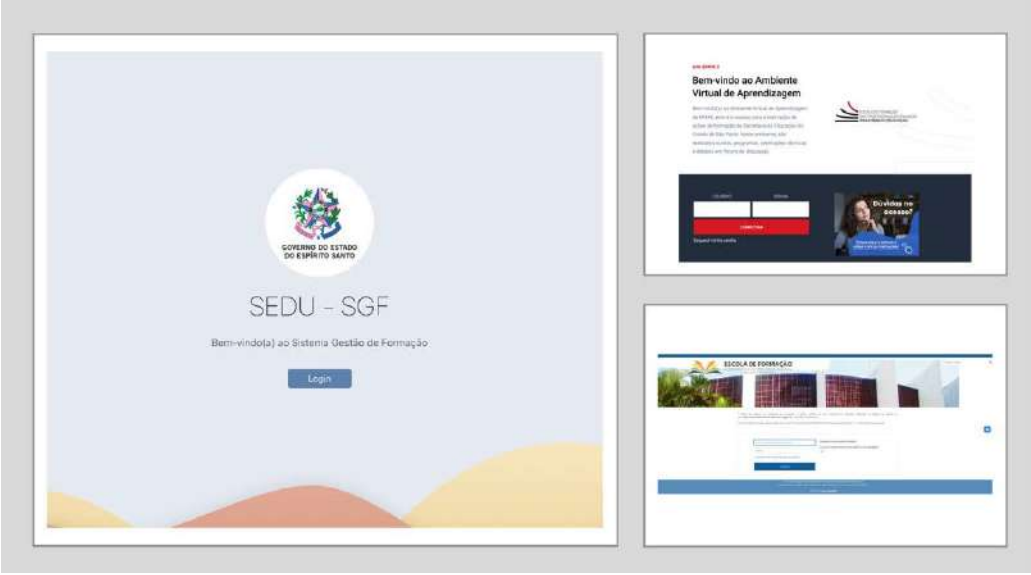
Observamos, portanto, a proliferação de plataformas desenvolvidas pelas Secretarias Estaduais de Educação ou integradas aos sistemas dos Centros de Formação Continuada:

Figura 39 – Plataformas AVA CEPFOR/GO e EAPE/DF.



Fonte: GOIÁS (s.d.b); DISTRITO FEDERAL (s.d.b).

Figura 40 – Plataformas AVA SEDU/ES, Escola de Formação/MG e EFAPE/SP.

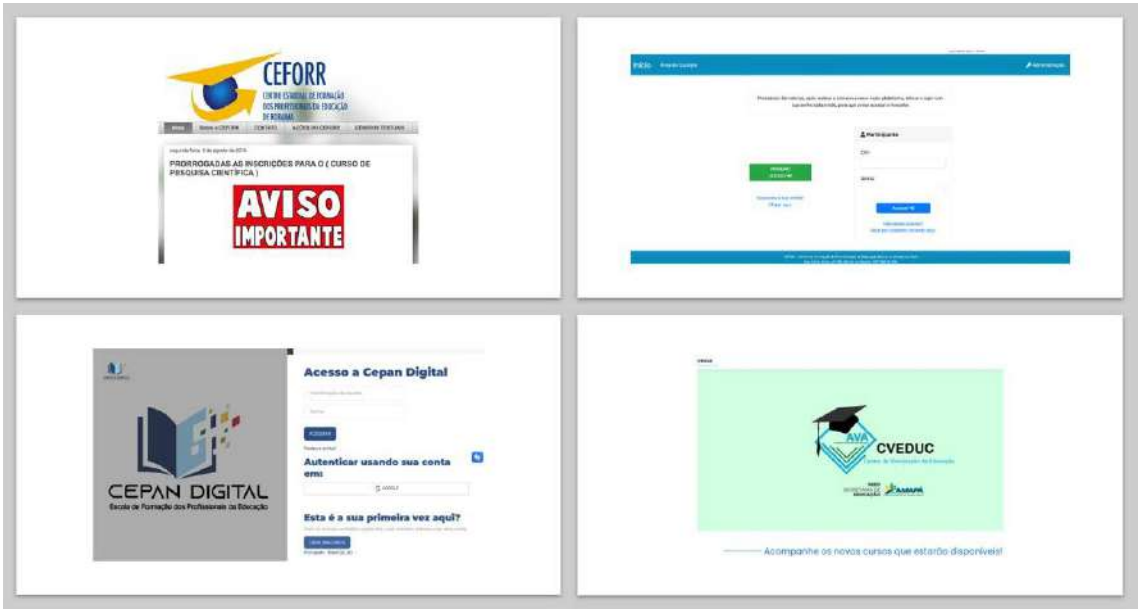


Fonte: ESPÍRITO SANTO (s.d.a); MINAS GERAIS (s.d.b); SÃO PAULO (s.d.b).

Figura 41 – Plataformas AVA CED/CE, Plataforma Anísio Teixeira IAT/BA, SEDUC/AL e SEDUC/PB.

Fonte: CEARÁ (s.s.b); BAHIA (s.d..b; ALAGOAS (s.d.b).

Figura 42 – Plataformas AVA CEFORR/RR, CEFOR/PA, CEPAN/AM e CVeduc/AP.



Fonte: RORRAIMA (s.d); PARÁ (s.d.b);, AMAZONAS (s.d.b); AMAPÁ (s.d).

Neste contexto, observa-se uma crescente oferta de cursos padronizados e autoinstrucionais, frequentemente defendidos por sua conveniência, acessibilidade e custo reduzido. A padronização de cursos, ao oferecer um modelo único para públicos amplos e heterogêneos, ignora as especificidades culturais, sociais e pedagógicas de diferentes contextos educacionais. Tal metodologia reduz os professores como

receptores passivos de conteúdo, negligenciando sua experiência acumulada e sua capacidade autoral. Outro aspecto problemático é o impacto dessa abordagem na precarização do trabalho docente. A multiplicação de cursos de rápida execução pode ser usada como argumento para reduzir investimentos em programas mais consistentes e de longa duração. Tal lógica relega os professores a uma formação superficial, frequentemente vinculada a metas administrativas, em detrimento de políticas públicas que fomentem o real desenvolvimento profissional.

Um modelo de formação amplamente utilizado nas políticas de formação educacionais estaduais, com vistas não apenas à redução de custos, mas também à ampliação do alcance de capacitação profissional em um curto espaço de tempo, é a estruturação conhecida como "formação em cascata". Tal modelo suscita reflexões acerca do papel desempenhado pelos formadores, denominados tutores ou multiplicadores, cuja função é relativamente inovadora tanto do ponto de vista social quanto pedagógico:

> Agora, assim, eles estão trabalhando num sistema que eles chamam de efeito cascata. O Instituto vem, forma a gente, aí a gente vai, com esse projeto (sigiloso), que a FGV está conduzindo atualmente, os especialistas, eles chamam assim, a nomenclatura é essa, são os professores da FGV, eles recebem a nomenclatura de especialistas, e nós os formadores e, os professores que nós vamos formar são os multiplicadores. [...] no projeto deles é assim, os especialistas formam a gente, a gente forma os multiplicadores, e multiplicadores formam os professores. **R4.CF11.F2**

> A formação parte daqui, mas ela vai como que em cascata. Por exemplo, a gente tem uma proposta de formação, ela é especificamente voltada, para professores de língua portuguesa e matemática. E aí tem aqui os professores formadores, eles formam professores formadores das regionais e esses, os professores das escolas. [...]Esses professores formadores das regionais, são as CRES. Eles têm a seguinte carga horária: eles cumprem 20 horas nas unidades escolares e 20 horas ficam a serviço do **R1.CF2.** Tem uma portaria que rege tudo isso. **R1.CF2.G1**

Nesse contexto, pode-se destacar como exemplo o programa Multiplica São Paulo (disponível no site Multiplica SP), que abrange diferentes versões destinadas a professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares. Esse programa fundamenta-se no princípio da formação entre pares, promovendo o intercâmbio de experiências práticas do cotidiano escolar e o compartilhamento de saberes, no exemplo do Multiplica #Professores:

> O que é o Programa Multiplica SP #Professores?
> O Programa Multiplica SP #Professores é uma iniciativa da SEDUC-SP realizada por meio da EFAPE. O Programa surgiu da necessidade premente de olhar as práticas de sala de aula a partir da valorização dos saberes e das práticas dos professores, pautada no trabalho colaborativo entre pares, cujo formador também é professor do mesmo componente e da mesma etapa de ensino.
> Para isso, você conta com os responsáveis EFAPE Multiplica, os Formadores das Diretorias de Ensino e os Professores Multiplicadores! (SÃO PAULO. Plataforma multiplica – Formação de Professores, (s.d)).

Figura 43 – "Quem é Quem" Programa Multiplica #Professores

Fonte: SÃO PAULO. Plataforma Multiplica – Formação de Professores (s.d.c).

Outro formato comumente empregado é a designação de professores formadores alocados nas Diretorias Regionais de Educação, vinculadas às Secretarias Estaduais de Educação. Esses profissionais recebem capacitação por meio de equipes especializadas dos centros de formação ou setores específicos das secretarias, assumindo a responsabilidade de disseminar os conteúdos para os coordenadores pedagógicos. Estes, por sua vez, realizam o repasse das informações e práticas formativas aos professores em âmbito escolar:

> Os coordenadores, quando estamos formando professores, porque eles também são multiplicadores, né? Eles precisam estar cientes daquilo que a gente está formando para os professores. Quanto também, com relação aos gestores. Porque, normalmente, os gestores, eles pedem que esses coordenadores participem. **R4.CF13.F1**

> Porque nós temos um núcleo de formadores, como eu te falei, são dois formadores regionais. Esses formadores regionais orientam esses articuladores que estão na escola. Entendi. E ele é o nosso, o núcleo é o nosso elo. Entre escola e Seduc. **R3.CF7.G1**

Nesse contexto, os coordenadores pedagógicos são responsáveis pela realização da Formação Continuada no ambiente escolar. Essa formação é desenvolvida em horários previamente definidos e integrados à carga horária dos professores, como a Hora-Atividade, as Atividades Pedagógicas de Caráter Formativo (ATPC) ou o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), conforme descrito nos textos institucionais dos Centros de Formação. Os documentos que regulamentam o trabalho pedagógico nas escolas orientam o coordenador pedagógico, ou articulador de ensino, na condução das atividades de Formação Continuada, estabelecendo atribuições específicas relacionadas à organização e à execução da Formação Continuada centrada na escola:

> Articuladores/as de Ensino, lotados/as nas unidades de ensino da Rede Estadual exercendo a função de Formador/a, são responsáveis pela apropriação dos resultados de avaliação e aprendizagem da escola para a definição de pautas formativas que contemplem as necessidades dos/as professores/as e que favoreçam a prática docente, visando a melhoria dos processos de aprendizagem dos/as estudantes, pelo mapeamento e modulação da carga horária dos/as professores/as destinada ao HTPC para a construção do cronograma mensal de atividades pedagógicas e formativas previstas; mediação e condução da construção do Plano de Formação Local junto aos demais membros da equipe pedagógica e professores/as; zelo pelos registros de HTPC da Unidade de Ensino. (SEDUC/AL. Orientação Pedagógica, 2024, p. 99).

> As ATPC/Atividades Pedagógicas de Caráter Formativo devem ser assessoradas pelo Coordenador de Gestão Pedagógica, em UE de Tempo Parcial, ou pelo Coordenador de Gestão Pedagógica Geral e pelo Coordenador de Gestão Pedagógica por Área do Conhecimento, em EU pertencente ao Programa Ensino Integral (PEI). Esses profissionais devem, em conformidade. com suas atribuições, organizar as formações locais de forma a promover a participação dos docentes, viabilizando momentos de diálogo e reflexões sobre os aprendizados e as possibilidades de desenvolvimento no fazer pedagógico de cada um deles (SEDUC/SP. Documento Orientador – ATPC, 2024, p. 34).

Além das formações promovidas pelas Secretarias de Educação e pelas equipes responsáveis dos Centros de Formação, as quais incluem itinerários formativos obrigatórios ou sugeridos, a organização do espaço/tempo para a realização da Formação Continuada centrada na escola, constitui uma atribuição dos gestores e coordenadores pedagógicos. Essa formação deve ser planejada com base em um levantamento prévio das necessidades formativas, realizado de

maneira participativa junto à comunidade escolar, envolvendo professores, estudantes e outros atores que compõem o processo pedagógico na escola:

> A QUALIDADE DAS FORMAÇÕES NA ESCOLA TEM COMO FOCO EM:
> [...]
> PAUTADAS PELA PRÁTICA E ORIENTADAS A ELA:
> [...]
> - Tematização da Prática: As formações são pautadas na tematização da prática; isto é, o assunto abordado na formação provém da realidade da sala de aula e da escola;
> - Necessidades de professores e estudantes: As formações são percebidas como úteis, pois se baseiam no que os estudantes sabem e em que precisam avançar; as formações são percebidas como úteis, pois se baseiam no que os professores sabem e em que precisam avançar; (Política de Formação Continuada, Amapá, 2021, p. 72).

> Para apoiá-los na elaboração dessa rotina e planejar sua ação nos espaços de HTPC e acompanhamento do HTPI segue algumas orientações e sugestões:
> [...]
> - Partindo dos pontos de atenção e necessidades apresentadas pela comunidade escolar que projetos podemos trabalhar envolvendo o maior número de turmas e docentes?
> - Que tipo de ações podemos desenvolver para engajar os estudantes nas atividades?
> - Como envolver a família e a comunidade? Em que momentos participarão?
> - Como será incentivado o protagonismo dos estudantes nas atividades?
> - Quais os produtos do projeto? (SEDUC/AL. Orientação Pedagógica 2024, p. 94).

Em que pese como atribuição do coordenador pedagógico articular os processos formativos na escola, designá-lo como sujeito responsável pelo seu planejamento e execução, considerando a escola como lócus para esta ocorra, Formação Continuada centrada na escola nos remete a uma ideia de cooperativismo, onde os docentes decidem, em conjunto, o tipo de formação que desejam, planejam, executam e avaliam seu trabalho, constituindo assim, equipes colaborativas nas escolas, conforme define Placo (2014):

> A formação centrada na escola, portanto, foca em dois eixos: a geração de demandas de formação, pela análise de suas necessidades e de sua realidade político pedagógica, e a implementação de ações formadoras que respondam, simultaneamente, a esses diferentes alvos: escola, comunidade, sistema de ensino (Placco, 2014, p. 4).

Nesse contexto, observa-se uma transferência de responsabilidades do Estado para a escola, que passa a identificar problemas, analisá-los e propor soluções de forma autônoma, muitas vezes substituindo a função do poder público em lidar com os aspectos subjetivos e objetivos que configuram o ambiente escolar. Tal dinâmica transforma a escola em uma espécie de ilha dentro do sistema educacional, impondo-lhe a autorresponsabilização por questões que, em última instância, deveriam ser resolvidas pelo Estado. Esse deslocamento de responsabilidades frequentemente está relacionado à precarização do trabalho docente, à responsabilização individual pelos resultados escolares (ou pela ausência deles), à desarticulação das relações de trabalho e à implementação de políticas públicas desalinhadas com as demandas e especificidades da realidade escolar. Ademais, essas políticas tendem a estar alinhadas a uma lógica que privilegia a formação de um cidadão padrão, funcional aos interesses do capital, perpetuando um ciclo que subordina a educação às exigências econômicas.

O levantamento das necessidades formativas dos professores pode ser compreendido a partir de dois conceitos: o primeiro refere-se a "[...] apontamentos, questões de estudo, temáticas emergentes da organização do trabalho pedagógico, dificuldades, anseios, problemas e até mesmo preocupações ao longo da trajetória docente", conforme destaca Fonseca (2023, p. 25). O segundo conceito está relacionado à identificação de resultados dos estudantes nas avaliações externas e das dificuldades de aprendizagem por eles apontadas e a serem superadas e dos apontamentos dos professores com vistas ao aprimoramento da prática docente, com indicação de conhecimentos e estratégias pedagógicas a serem adotados, visando alinhar as aprendizagens às demandas do currículo (SEDUC/AL, 2024; SEDUC/CE, 2023; SEE/AP, 2022).

A esse respeito, alguns documentos pedagógicos orientadores, os quais tivemos acesso, indicam como sugestão para elaboração do Plano de Ação a Matriz de Análise Strenghts, Weaknesses, Opportunities and Threats (SWOT)[18] que de acordo com o artigo publicado no site ESPM Social SP (2022):

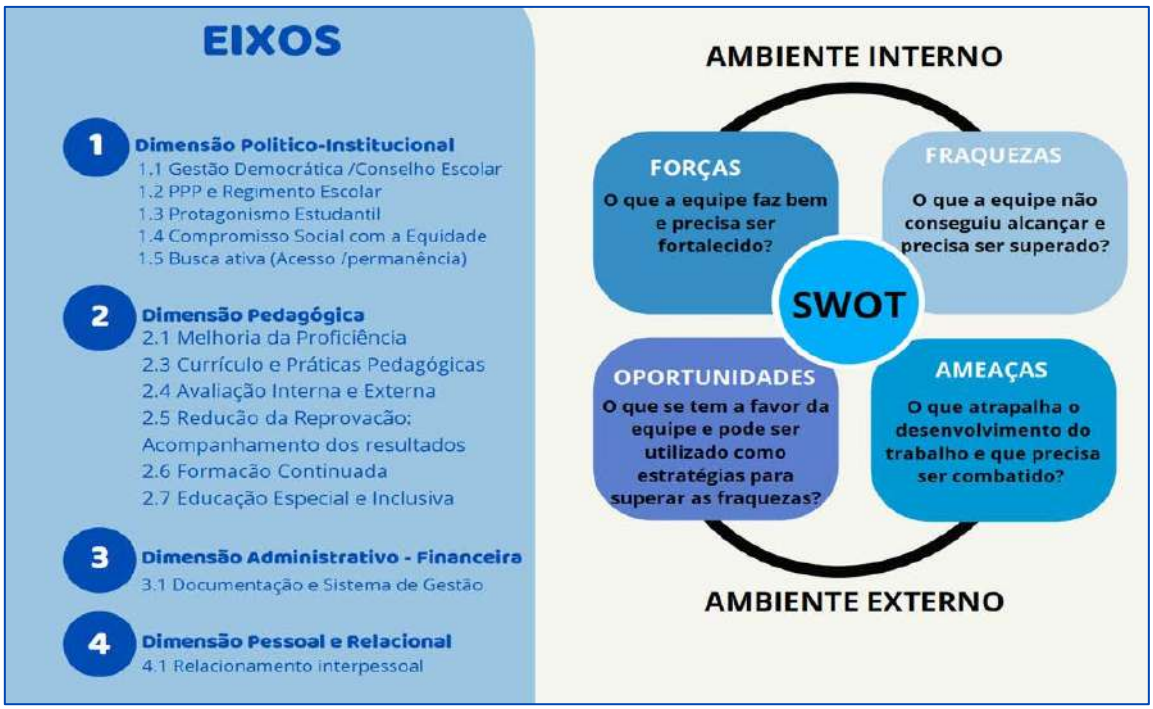
> A análise Swot é uma ferramenta de diagnóstico pela qual é possível

[18] Em português também é conhecida como Matriz de Análise Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças (FOFA).

> identificar os pontos fortes e os pontos fracos de alguma Organização. Esses pontos são selecionados, classificados e colocados na Matriz SWOT. Então, tais tópicos são divididos por meio de quadrantes nomeados de forças, fraquezas, ameaças e oportunidades. Após a definição e classificação desses aspectos tornam-se claros os fatores internos e externos que podem auxiliar ou prejudicar o funcionamento da organização.
> O termo SWOT é de origem da língua inglesa, em que **S**trengths significa força, **W**eaknesses é fraquezas, **O**pportunities é oportunidades e **T**hreats é Ameaças (ESPM Social SP, 2022, s.p.).

Neste sentido, o documento da SEDUC/AL Orientações para Jornada Pedagógica 2024, que orienta as ações do período de planejamento e Formação Continuada para os profissionais da educação, que acontece antes do início do ano letivo, orienta que a Matriz SWOT seja utilizada reflexão dos eixos/dimensões que compõe o Plano de Ação para 2024:

Figura 44 - Relação entre os eixos/dimensões do Plano de Ação Escolar e os pontos de análise da Matriz SWOT.



Fonte: SEDUC/AL, 2024, p. 18).

Neste contexto, a escola passa a ser concebida como uma empresa, cujo funcionamento deve estar orientado por princípios de gestão estratégica, pautados nos critérios de eficiência e eficácia. Essa abordagem, amplamente influenciada por paradigmas gerenciais do setor privado, implica a adoção de ferramentas como o

planejamento estratégico, voltado para a maximização de resultados mensuráveis. Sob essa lógica, recai sobre a escola a total responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem dos estudantes, desconsiderando, muitas vezes, os múltiplos fatores externos que influenciam o desempenho educacional, tais como as condições socioeconômicas, políticas públicas insuficientes e desigualdades estruturais. Essa visão, ao transferir integralmente para a instituição escolar o ônus pelos resultados, pode reforçar uma perspectiva reducionista que ignora a complexidade do fenômeno educativo e as dinâmicas sociais mais amplas que o atravessam.

Dessa forma, o levantamento das necessidades formativas realizado pela escola frequentemente permanece restrito ao campo do imediato, focalizando o cotidiano e carecendo das mediações necessárias para articular o imediato com o mediato, conforme a perspectiva de Fonseca (2023). A autora propõe que as necessidades formativas dos professores sejam identificadas por meio da dialogicidade e de temas geradores originados na prática social. Esse processo possibilita uma proposta de formação continuada com a análise de temas relacionados à imediaticidade do trabalho docente. Tal movimento emerge das contradições, oposições e análises críticas presentes no cotidiano, que, embora contraditório, também se configura como um espaço de potencialidades, permitindo imaginação, protagonismo, esperança e a construção de perspectivas inovadoras e transformadoras (Fonseca, 2023; Heller, 2016). Contudo, quando essas possibilidades não são plenamente exploradas, o ser social é frequentemente capturado pela reiteração vazia do praticismo, reforçando os aspectos alienantes da vida cotidiana (Fonseca, 2023).

Nesse contexto de contradições, Heller (2016) destaca que o cotidiano pode se tornar um elemento de alienação, pois os indivíduos se veem imersos em tarefas imediatas que exigem tempo, esforço psíquico e dedicação, particularmente no trabalho docente. A autora discute o conceito de suspensão do cotidiano, que implica afastar-se da imediaticidade da prática para compreender as relações subjacentes que estruturam o fenômeno objetivo do cotidiano. Nessa direção, dialoga-se com o conceito de mediação, essencial para superar o imediato, embora sem anulá-lo, pois o mediato não supera o imediato diretamente; é a mediação que exerce esse papel. Assim, a força inerente à superação está na mediação, que possibilita uma reflexão recíproca entre os polos do imediato e do mediato, promovendo uma elevação crítica

e transformadora do sujeito (Fonseca, 2023).

A análise das dinâmicas contemporâneas no âmbito da gestão escolar e da Formação Continuada de Professores revela um movimento de transferência de responsabilidades do Estado para as escolas, gestores e docentes. Nesse contexto, as parcerias público-privadas (PPPs) emergem como uma estratégia salvadora adotada para suprir lacunas decorrentes da precarização do trabalho docente, da insuficiência de recursos públicos e da implementação de políticas desarticuladas com as realidades escolares. Essas parcerias, apresentadas como soluções inovadoras e eficientes, promovem uma reconfiguração nas relações entre o setor público e o privado, trazendo implicações significativas para a educação pública e para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação. A definição de parcerias público-privadas, é apresentada por Feitosa, Mendes-Segundo e Santos (2015):

[...]as parcerias público-privadas são definidas como acordos que a administração pública elabora com entidades privadas, mediante uma relação de cooperação mútua, para a realização de uma atividade de interesse de todos. Nas PPPs, como são chamadas, o contratado particular presta o serviço, não assumindo totalmente o risco do empreendimento, pois existe o apoio financeiro do poder público (Estado) Feitosa, Mendes-Segundo e Santos (2015, p.153).

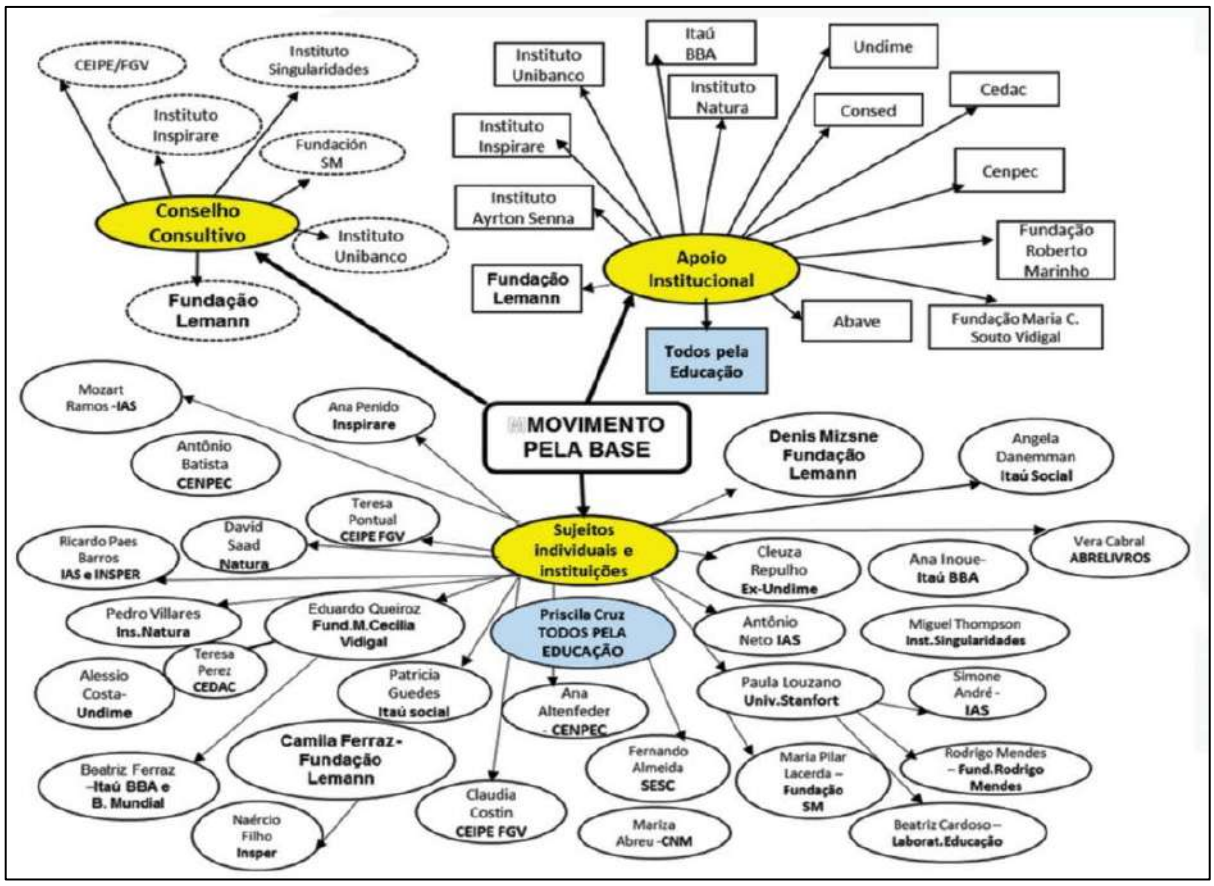
Sob diversas alegações, como a extensão territorial dos estados, os desafios logísticos para alcançar localidades remotas e a escassez de recursos públicos, instituições e fundações privadas passaram a ocupar um espaço significativo na gestão da Formação Continuada, abrangendo não apenas os professores, mas todos os profissionais da educação. Esse movimento reflete a crescente presença do setor privado no interior das redes públicas de ensino, consolidando-se por meio de parcerias que vão desde o fornecimento de plataformas digitais e materiais didáticos, sem implicar transferência direta de recursos financeiros, até a terceirização integral de políticas de formação. Retornando aos textos de apresentação dos Centros de Formação Continuada, observa-se mesmo que de maneira sucinta e objetiva, a abrangência das parcerias estabelecidas, evidenciando a amplitude e a complexidade desse modelo. Tal cenário demanda uma análise crítica sobre as implicações dessas colaborações, especialmente no que concerne à autonomia do sistema público de ensino e à qualidade da formação oferecida.

Como já discutido neste trabalho, após o impeachment da Presidenta Dilma, as reformas educacionais, com a implementação do Currículo do Novo Ensino Médio e da BNCC, se efetivaram rapidamente, isso foi possível graças ao trabalho que já estava em andamento, desde 2013, pelo Movimento pela Base, como destaca Caetano (2014):

> O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) se apresentou como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi patrocinado pela Fundação Lemann, em conjunto com outras instituições públicas e privadas, coordenou a construção e vem coordenando a implantação da base. O objetivo, segundo pesquisas que realizamos, é direcionar a política educacional brasileira a partir de um projeto hegemônico para a educação (Caetano, 2014, p. 5).

No âmbito da elaboração da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) incorporou, como parceiros oficiais no processo de implementação do documento, o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Essas instituições, com participação ativa no Movimento pela Base (MPB), firmaram como um dos acordos de cooperação técnica a adesão ao ProBNCC, com vistas a operacionalizar as demandas nas redes estaduais e municipais de ensino. Segundo Caetano (2014), a institucionalização da atuação dessas entidades no contexto educacional permitiu sua inserção abrangente nas redes públicas, disponibilizando soluções diversificadas para a educação pública. Essa atuação inclui a oferta de materiais didáticos, softwares, programas educativos, plataformas digitais, além de iniciativas de formação continuada para professores e contratação de consultores especializados, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Na Figura 45, podemos reconhecer algumas das instituições que identificamos em nossa pesquisa junto aos Centros de Formação Continuada e os principais representantes que participam ativamente das reuniões deliberativas entre MEC, CONSED e UNDIME:

Figura 45 – Quem são os sujeitos do MPB.



Fonte: Caetano (2014, p.6).

A capacidade de articulação apresentada pelo Movimento pela Base configura-se como uma de suas principais forças, especialmente no contexto da educação pública Caetano (2014). Por meio de programas diversos, as organizações vinculadas ao setor empresarial têm ampliado sua influência nesse campo, utilizando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como instrumento estratégico para promover mudanças alinhadas às exigências das avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Embora a BNCC tenha como objetivo declarado a melhoria da qualidade da educação, observa-se uma ênfase na adequação curricular e na Formação de Professores, de modo a preparar os estudantes quase que, exclusivamente para essas avaliações. Essa lógica instrumentaliza a Formação Docente, orientando-a para atender metas de desempenho mensuráveis, frequentemente dissociadas das demandas pedagógicas que interessa a escola e não ao Capital. Ademais, a abertura para contratações diretas entre estados e municípios e as empresas especializadas em serviços educacionais

evidencia uma mercantilização do setor, reforçando a centralidade do mercado na definição das políticas públicas e colocando em questão a autonomia das redes de ensino frente às exigências impostas por indicadores externos. O repasse de recursos públicos para instituições privadas não constitui uma prática recente; entretanto, tem gradativamente se consolidado como a essência das políticas públicas, especialmente nos casos em que o governo se limita a transferir verbas para que entidades privadas assumam a execução das políticas sociais.

O Movimento pela Base orientou desde o início a construção da BNCC e coordenou sua implantação. Esse grupo vem influenciando e disputando o conteúdo da proposta educacional brasileira. A disputa não ocorre apenas na oferta da educação e na gestão dos sistemas educacionais municipais, estaduais e federal, mas querem controlar, imediatamente, o conteúdo, os livros didáticos, a avaliação, os professores e as suas manifestações no cotidiano. As instituições do terceiro setor, as quais chamamos de mercantil, passam a assumir um papel preponderante com o estabelecimento de bases políticas e sociais para legitimar projetos que se inscrevem na agenda de atualização política e econômica. Para operacionalizar essa estratégia, iniciativas como legitimar o terceiro setor mercantil e a responsabilidade social empresarial são postas em movimento, resultando na organização de empresários orientados para as questões sociais. Com essa perspectiva, organizações privadas sem fins lucrativos se apresentam como sujeitos individuais e coletivos capazes de intervir na educação do país. Elas advogam a necessidade do fortalecimento de suas instituições para provimento de serviços de interesse público, nesse sentido, a defesa da educação pública com gestão e conteúdo público deve ser prioridade na agenda nacional.

Desde a concepção inicial da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) até sua implementação, o Movimento pela Base exerceu uma influência determinante, configurando-se como um agente central na disputa pelos rumos da educação brasileira (Caetano, 2014; Ferreira e Santos, 2020). Essa disputa transcende a esfera da oferta educacional e da gestão dos sistemas municipais, estaduais e federais, alcançando a tentativa de controle imediato sobre o conteúdo curricular, os livros didáticos, os processos avaliativos e as práticas pedagógicas dos professores no cotidiano escolar. As organizações do terceiro setor, frequentemente caracterizadas como atores mercantis, têm assumido um papel hegemônico ao estabelecer bases políticas e sociais que legitimam projetos alinhados à agenda neoliberal de atualização

política e econômica (Caetano, 2014; Ferreira e Santos, 2020).

Nesse contexto, estratégias como a promoção da responsabilidade social empresarial e a legitimação do terceiro setor mercantil são mobilizadas, resultando na articulação de organizações privadas que, sob a roupagem de entidades sem fins lucrativos, se posicionam como protagonistas capazes de intervir diretamente na educação pública. Essas organizações defendem o fortalecimento de suas próprias instituições como imprescindível para o provimento de serviços considerados de interesse público (Caetano, 2014; Ferreira e Santos, 2020). Contudo, essa lógica subjacente à privatização velada da gestão e dos conteúdos educacionais coloca em risco a autonomia e a natureza pública do sistema educacional. Assim, torna-se imperativo que a agenda nacional priorize a defesa de uma educação pública que se mantenha sob gestão pública e com conteúdos que reflitam os interesses coletivos, e não as demandas de atores privados (Caetano, 2014; Ferreira e Santos, 2020).

A Formação Continuada De Professores, enquanto elemento central para a melhoria do ensino, tem sido cada vez mais cooptada pelos interesses privados, articulados às estratégias de mercantilização da educação promovidas pelas organizações do terceiro setor, com iniciativas de colaboração e parceria, frequentemente priorizam programas formativos que se restringem à aplicação de metodologias padronizadas e alinhadas aos próprios interesses privados. Essa lógica, além de desconsiderar as especificidades locais e as necessidades reais das escolas e da comunidade escolar, reforça a instrumentalização docente, reduzindo sua atuação a meros executores de políticas pré-determinadas. Assim, a Formação Continuada deixa de ser um espaço de reflexão crítica e emancipatória para se tornar um mecanismo de controle gerencialista. Torna-se essencial, portanto, resgatar a centralidade da gestão pública na condução da Política de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, priorizando a formação que valorizem o professor e promovam práticas pedagógicas que dialoguem com as necessidades sociais, econômica e políticas do Brasil. Em nossa perspectiva, a proposta empresarial da educação reforça sua transformação em mercadoria, submetendo de maneira cada vez mais intensa a educação pública às exigências do capital.

A análise do contexto histórico e político da formação continuada de professores no Brasil revela um campo tensionado por disputas que expressam transformações mais amplas do Estado, da sociedade e das políticas educacionais. A constituição e atuação dos Centros Estaduais de Formação Continuada se inscrevem

em uma totalidade contraditória, onde coexistem tendências de mercantilização e esforços de resistência pedagógica. À luz das categorias do Materialismo Histórico-Dialético — historicidade, contradição, mediação e totalidade —, observa-se que esses centros operam como espaços atravessados pela lógica neoliberal e pela racionalidade técnica das reformas educacionais, sobretudo aquelas ancoradas no Novo Ensino Médio e na BNCC, que direcionam os processos formativos à padronização e ao controle, como evidencia a categoria “Reprodução de modelo formativo influenciado pelo Novo Ensino Médio e pela BNCC”.

A inserção massiva de parcerias público-privadas e plataformas digitais revela o “Agravamento da privatização da educação”, que desloca o foco da formação para interesses mercadológicos, esvaziando o sentido coletivo e social da docência. Tal processo fomenta a “Plataformização gerando individualização da formação e massificação”, enfraquecendo o diálogo, a construção coletiva e a inserção crítica dos professores em suas realidades locais. O fortalecimento de uma “Concepção de formação instrumental norteada pela racionalidade técnica da política” aprofunda a fragmentação da formação, reduzindo-a à aquisição de competências operacionais e desarticuladas da totalidade do trabalho educativo.

Ao privilegiar práticas pragmáticas, centradas na resolução de problemas pontuais do cotidiano escolar, as políticas formativas reproduzem o “Direcionamento formativo para ações imediatas para o ensino”, desconsiderando as mediações históricas, políticas e sociais que constituem o fazer docente. A formação, nesse cenário, passa a ser regulada por metas e resultados, sob a lógica das “avaliações externas de alto impacto”, que subordinam os processos pedagógicos a indicadores de desempenho, em detrimento de abordagens críticas e transformadoras. Tal perspectiva é ainda reforçada pela exigência de produtividade e eficiência que caracteriza a “abordagem teórico-metodológica com vistas à performatividade”, desumanizando o trabalho do professor ao convertê-lo em executor de tarefas mensuráveis.

Apesar dessas determinações estruturais, as contradições presentes no interior dos centros de formação abrem brechas para o tensionamento das políticas vigentes. Sujeitos e coletivos, em suas práticas e resistências, desafiam as imposições neoliberais e reivindicam uma formação ancorada na valorização do trabalho docente em sua integralidade, reafirmando a escola como espaço de produção de conhecimento e transformação social. Assim, os Centros Estaduais de Formação

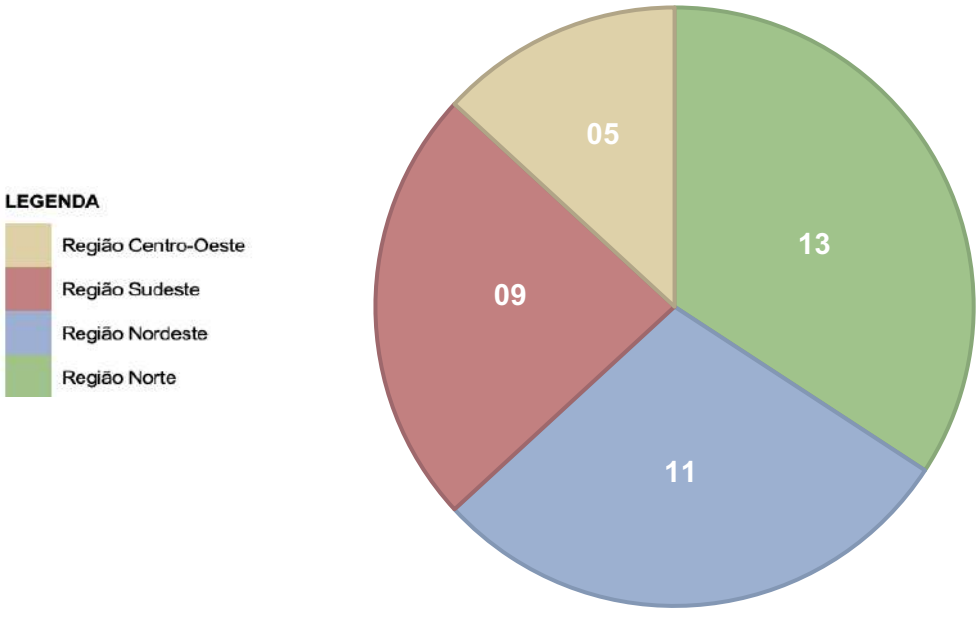
Continuada permanecem como arenas de disputa, nas quais se enfrentam projetos antagônicos de formação, sendo necessário compreendê-los em sua complexidade e potencial contraditório.

7 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa contou com a participação de 38 profissionais vinculados a Centros de Formação Continuada de Professores, sendo 23 gestores e 15 professores formadores. A seleção dos participantes ficou sob responsabilidade das secretarias estaduais de educação ou dos próprios centros de formação, resultando em uma composição de profissionais com diferentes níveis de experiência e responsabilidades no âmbito da formação continuada naqueles sistemas de ensino. Observa-se um número maior de gestores em comparação aos professores formadores, pois, em alguns dos centros visitados, mais de um gestor foi indicado para contribuir com a pesquisa.

A distribuição geográfica dos participantes também refletiu a diversidade regional do país. Cinco profissionais do Centro-Oeste, sendo três gestores e dois formadores, participaram das entrevistas. Na Região Sudeste, foram incluídos nove profissionais, dos quais cinco são gestores e quatro formadores. No Nordeste, onze profissionais contribuíram com a pesquisa, sete gestores e quatro formadores. Finalmente, a maior participação ocorreu na Região Norte, onde treze profissionais foram entrevistados, sendo oito gestores e cinco formadores, conforme representado na figura 46.

Figura 46 – Gráfico de Participantes da Pesquisa por Região



Fonte: Elaborado pela autora (202)4.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial, previamente agendadas e conduzidas pela pesquisadora, que gravou as conversas com o consentimento dos envolvidos, conforme termo de consentimento esclarecido e assinado por todos. Antes do início das entrevistas, foram apresentados todos os documentos institucionais e éticos[19] necessários, incluindo a Carta de Anuência ou Autorização fornecida pela Secretaria de Educação ou pelo centro de formação, os roteiros específicos para gestores e formadores, o roteiro da visita técnica, e termos de consentimento que asseguravam o uso das imagens e vozes dos participantes exclusivamente para fins de pesquisa.

Entre os gestores participantes, destacou-se a presença de um profissional cedido por meio de cooperação técnica de um Instituto Federal de um representante da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)[20], selecionado por meio de um edital, com duração de um ano, com possibilidade de renovação. Cabe esclarecer que dentre os entrevistados Gestores, sete ocupavam a função máxima na gestão do centro de formação. Entre os formadores, em um dos centros de formação, havia dois consultores também selecionados por meio de edital externo com duração de um ano. Assim, dos 38 participantes, 36 gestores e 13 formadores são efetivos das Secretarias Estaduais de Educação. Os gestores efetivos foram convidados para atuarem em seus cargos, enquanto, entre os formadores, 10 foram convidados, 4 foram selecionados através de um edital interno e, 1 formador, após concluir o curso de Mestrado, foi até o Centro de Formação verificar se havia vaga para formador e foi convidado pela gestão da época.

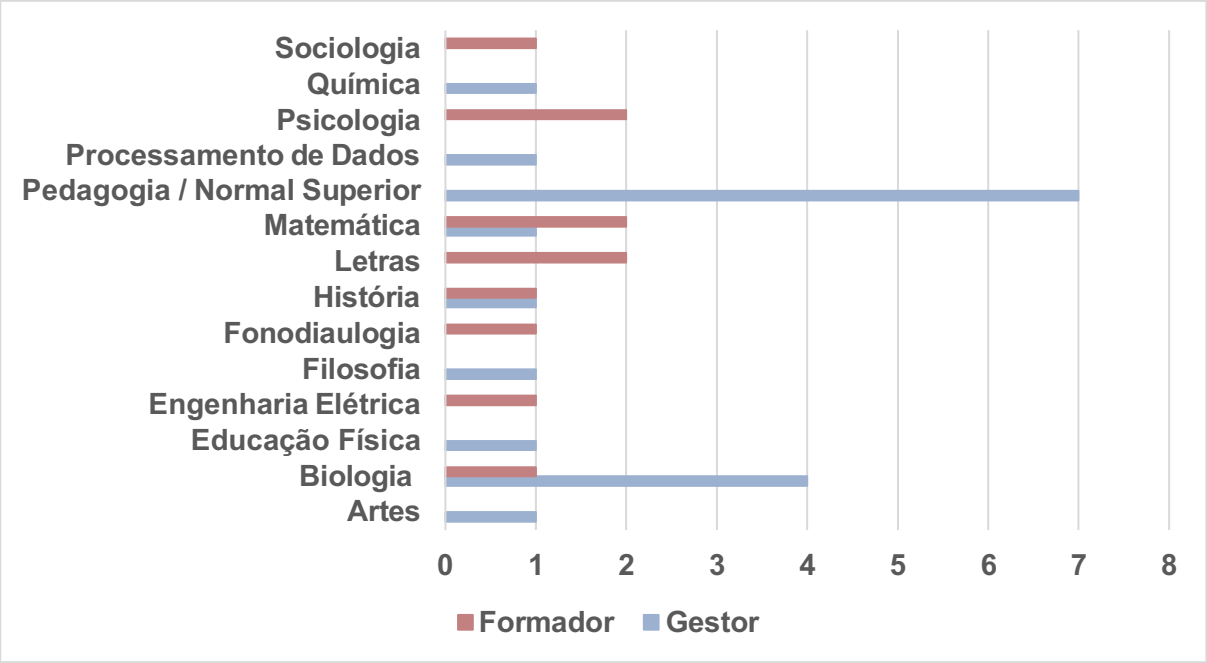
As perguntas iniciais do roteiro de entrevista, de gestor e formador, eram relacionadas a identificação dos participantes, mas nem todos responderam satisfatoriamente, de modo que alguns dados sobre formação acadêmica ficaram incompletos. Dentre os 23 gestores, apenas 1 não possui formação inicial em Educação, Pedagogia ou Licenciatura, 18 possuem pós-graduação *lato sensu* (especialização), 14 tem adicionado à sua formação o mestrado e cinco possuem doutorado. Entre os 15 professores formadores, um também não tem formação inicial

[19] Os documentos podem ser consultados nos apêndices de A a C.

[20] Agência da Organização das Nações Unidas com representação no Brasil, cujo objetivo é "[...] auxiliar a formulação e a operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados-membros nas Conferências Gerais da UNESCO." (UNESCO, s.d.).

na área de Educação, todos 11 também possuem especialização *lato sensu* e, 10 possuem mestrado e quatro possuem doutorado (figura 47).

Figura 47 – Gráfico das Áreas de Formação Inicial dos Participantes da Pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Quanto à formação acadêmica, observa-se que, embora todos os gestores e formadores possuam nível superior e especialização, uma parcela significativa não possui mestrado ou doutorado, formação importante para profissionais que tratam diretamente com a formação continuada de professores, uma vez que essa área pressupõe uma base em pesquisa essencial para fundamentar e elaborar políticas e/ou programas de formação continuada. A ausência de uma exigência formal de pós-graduação *stricto sensu* entre todos os participantes fragiliza o potencial investigativo e crítico necessário para enfrentar as complexidades e especificidades da formação continuada, que exige não apenas experiência, mas também um embasamento epistemológico sólido para a implementação de práticas pedagógicas mais avançadas e reflexivas.

Quanto à formação acadêmica, observa-se que a maioria dos gestores e formadores possui nível superior e especialização em educação. No entanto, uma parcela significativa não detém títulos de mestrado ou de doutorado. Essa formação *stricto sensu* é especialmente relevante para profissionais envolvidos na formação continuada de professores, uma área que demanda sólida base em pesquisa para

subsidiar epistemologicamente a elaboração e o desenvolvimento de políticas e programas de formação. A ausência de uma exigência formal de pós-graduação *stricto sensu*, entre os profissionais que compõem o quadro de formadores e gestores pode fragilizar o potencial investigativo, científico e crítico necessários para compreender as especificidades e desafios da formação continuada, a qual exige, além da experiência pedagógica na rede de ensino, um embasamento teórico sólido para a implementação de políticas e programas voltados à formação docente.

A análise comparativa dos participantes evidencia uma discrepância no número de gestores e formadores entrevistados, embora apenas um dos centros de formação tenha selecionado um número de gestores superior ao solicitado pela pesquisadora. Esse fato, segundo a percepção da pesquisadora, pode ter ocorrido devido a uma interpretação equivocada da demanda apresentada. A análise comparativa dos participantes revela uma diferença no número de gestores e formadores entrevistados, sendo que apenas um dos centros de formação selecionou uma quantidade de gestores muito superior ao solicitado pela pesquisadora. Porém, percebemos que esse aspecto é proporcional ao próprio quantitativo de gestores e formadores existentes em cada um dos centros visitados. Ou seja, parece haver uma relação de formadores por público atendido que acaba por massificar a formação em uma relação custo-benefício: tem-se menos formadores para formar um número maior de docentes. Tal cenário expressa uma contradição constitutiva da formação continuada no contexto das redes estaduais: ao mesmo tempo em que se amplia a oferta formativa, restringe-se o número de profissionais diretamente envolvidos com a mediação pedagógica. Essa configuração aponta para a lógica de racionalização e produtividade, própria do paradigma gerencial que estrutura as políticas educacionais contemporâneas, reduzindo a formação a ações de alcance massivo, mas com menor potencial dialógico.

Além disso, dois centros não possuem formadores em seus quadros: o Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão e a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (AL), e os Centros de Formação dos Profissionais da Educação e Treinamento de Professores de Campina Grande e João Pessoa (PB).

No caso do Centro de Formação Professor Ib Gatto Falcão e da Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (AL), os formadores estão alocados nas Gerências de Ensino Regionais e nas Escolas Estaduais. Já nos Centros de Formação e Treinamento de Professores de Campina Grande e João Pessoa (PB), os espaços

foram inaugurados sem previsão de estrutura de equipe pedagógica e gestora, a gerência, que hoje é a responsável pela formação continuada da secretaria, foi criada recentemente, em março, e planeja realizar um edital para a seleção de formadores, ainda em 2024.

Dos 13 centros de formação continuada visitados, quatro realizam processos seletivos formais por meio de editais internos e externos para servidores efetivos e editais externos para consultores, caso do CVEDUC AP, e editais internos e externos apenas para servidores efetivos, situação da EAPE DF, EFAPE SP e da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Cinco centros optam por um sistema de convites ou indicação, incluindo o CEPFOR GO, o CEPAN AM, o CEFOR PA, o CED CE e o IAT BA. Dois centros, o CEFOPE ES e o CEFORR RR, utilizam uma combinação de processos seletivos, convites e indicações. A Gerência responsável pelos Centros de Formação e Treinamento de Professores da Paraíba planeja lançar um edital para seleção de formadores ainda em 2024. Nos casos específicos do CEFOR AL e da Gerência de Formação da SEDUC AL, os formadores, denominados Articuladores de Ensino, são lotados diretamente nas regionais e escolas.

A partir dos relatos e das perspectivas dos profissionais que atuam nos centros de formação, buscamos identificar e analisar os programas e as políticas de formação continuada implementadas pelas secretarias estaduais de educação, com especial atenção ao papel desempenhado por cada agente nesse processo. Gestores e formadores, ao integrarem as equipes técnicas e pedagógicas, assumem funções centrais na organização e condução da formação continuada, orientando ações, delineando estratégias pedagógicas e coordenando equipes. Dessa forma, posicionam-se como partícipes de uma dimensão essencial da valorização docente: a Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Partindo da compreensão de que vivemos em uma sociedade capitalista e de que a educação se configura como um campo de disputa ideológica, apresentamos trechos das falas de nossos entrevistados. Esses relatos evidenciam que, sob novas formas, estamos (re)vivenciando valores inconfundíveis da era da escola tecnicista, que, por meio de ações de gerenciamento, uso intensivo de tecnologia e treinamentos apostilados, intentava reforçar a ideia de qualidade na educação (Freitas, 2014). Essa recorrência de valores e práticas sugere uma continuidade histórica que ainda permeia o contexto educacional atual, indicando um alinhamento institucional com

interesses que priorizam lógicas de eficiência, rendimento e produtividade em detrimento de uma educação crítica e emancipadora.

A Formação Continuada na Perspectiva dos Gestores e Formadores: a concepção quem forma e executa a formação. Os gestores são responsáveis por coordenar as equipes pedagógicas e administrativas dos centros, promover o planejamento das ações formativas e a articulação com outras instâncias educacionais inclusive com o terceiro setor:

> A minha responsabilidade é articular com outras gerências e com outros institutos, terceiro setor, as formações que chegam no chão da escola para os nossos professores **(R3.CF7.G1).**
>
> A minha função aqui é, de fato, é de gestora. A gerência mesmo dos profissionais envolvidos com os processos de formação continuada, tanto de professores, ou seja, tanto da docência, quanto dos profissionais do administrativo **(R1.CF2.G1).**
>
> [..] nós ficamos com a responsabilidade de gerenciar e organizar, realmente, essas ofertas, fazer articulação com setores parceiros, organizar a equipe técnica, direcionar a equipe técnica para que execute essas ações formativas **(R2.CF5.G1).**
>
> Hoje, no escopo do Centro de Formações, nós temos várias frentes de trabalho, né? Uma delas, que é o carro-chefe, é promover formação continuada para os profissionais de educação. Então, nós ficamos com a responsabilidade de gerenciar e organizar, realmente, essas ofertas, fazer articulação com setores parceiros, organizar a equipe técnica **(R2.CF5.G2).**

Os formadores que estão nos centros são professores que atuam diretamente na formação com seus pares. Suas atribuições incluem a pesquisa, a seleção de temas e conteúdos e, a preparação dos materiais pedagógicos.

> A primeira responsabilidade, eu vejo, que é estudar, né? Porque a gente precisa estar sempre preparada e constantemente surgem os desafios. Às vezes, formações que nunca foram tratadas. Não foram trabalhadas antes, mas que são demandas reais e que a gente precisa se adaptar, porque nós não temos formação em tudo. Então, muitas vezes, nós precisamos parar para estudar, né? Aí nós temos os nossos coordenadores que fornecem o material, né? Que dão o suporte, dão o apoio e nós estudamos esse material, depois nós planejamos, preparamos esse material para multiplicar da melhor forma possível." **(R4CF13F1).**
>
> Então, como formadora, a gente precisa buscar o conhecimento, pesquisar... aí o material a gente precisa produzir, se for curso presencial, temos que levar tudo... A gente separa ou a gente cria, vai

> depender do curso, do objetivo, tem formação que o material é uma apresentação, tem formação que a gente vai confeccionar, aí depende, mas somos nós quem organizamos **(R4CF12F1).**
>
> Dentro das frentes de trabalho que a gente tem, a gente vai, inclusive, fazer formações dentro da unidade escolar. Então, a gente faz esse movimento, não é um movimento que só o professor vem, o estudante vem para o R3CF6. Não, o R3CF6 também vai até as escolas fazer formação com os professores e com estudantes [...] A gente prepara e leva o material, às vezes até equipamento, se a escola não tiver, mas quase todas tem **(R3CF63F1).**

A maioria dos nossos entrevistados, informaram que, antes de estarem na função de gestão e formação, além da experiência em sala de aula, já haviam trabalhado como coordenadores pedagógicos e formadores nos próprios centros, nas regionais ou nas escolas. Essa trajetória, segundo eles, permite com que compreendam as necessidades das escolas e dos professores, porque conhecem o cotidiano escolar e por isso consideram primordial articular a formação ofertada com a prática pedagógica realizada na escola:

> [...] já tive algumas experiências como gestor de escola, né, gestor, duas escolas que eu fui gestor, e no R4.CF13., né, que é o R4.CF13, eu estou há quatro anos, dos quais dois anos como gestor, né, antes como coordenador pedagógico, e depois que eu fui convidado a assumir o cargo de gestor[...] **(R4.CF13.G1).**
>
> Eu estive de 2004 até 2014 na escola, né? Na escola eu atuei até 2011, eu atuei em sala de aula, depois tive um período de coordenação pedagógica até 2014, quando eu então tirei uma licença por interesse particular e quando eu retornei, eu já retornei para a secretaria mesmo. Fiz parte da equipe de formadores e elaboração de material[...] Minha experiência na escola me ajuda muito a entender as necessidades reais **(R1.CF2.F1).**
>
> A gente considera, assim, fundamental o trabalho desenvolvido aqui, por possibilitar o aprimoramento dos conhecimentos dos profissionais que estão atuando na rede [...] principalmente no sentido em que se vale da realidade das escolas para elaborar as formações, os conteúdos para as formações, né? De maneira que toda a temática trabalhada, ela acaba, de fato, colaborando com essa realidade [...] é mais ou menos naquela ideia da ação, reflexão, ação **(R2.CF5.G2).**
>
> [...]estou diretora de formação aqui do R3.CF6. [...] Minha responsabilidade é articular as formações dentro do contexto escolar, pensando em um diálogo coerente com o tempo e espaço da escola. A formação continuada precisa estar integrada à realidade das práticas pedagógicas para que tenha um impacto real na sala de aula **(R3CF6G1).**

> Minha função envolve não só a coordenação administrativa, mas também a orientação pedagógica das equipes, para que cada ação formativa esteja alinhada com as diretrizes educacionais e as necessidades reais das escolas **(R3CF6G1).**

Este pensamento utilitarista tende a reforçar a prática imediata em detrimento de uma compreensão mais profunda e teórica da educação, o que caracteriza por uma ênfase nos conhecimentos práticos, competências e habilidades específicas que passam a ser vistas como necessárias para responder aos desafios imediatos da ação educativa, desvalorizando uma formação teórica que possibilite uma compreensão mais ampla da realidade educacional (Saviani, 2009).

Isto posto, nos remetemos a década de 1990, período das reformas educacionais que ocorreram em um contexto de expansão das políticas neoliberais no Brasil, seguindo uma tendência global impulsionada por organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (Saviani, 2011). Essas políticas buscavam ajustar o sistema educacional brasileiro às demandas do mercado e à lógica de eficiência econômica. Esse período foi marcado por uma tentativa de racionalizar os recursos educacionais, introduzir maior controle sobre as práticas docentes e, sobretudo, adaptar a formação de professores a uma lógica de produtividade.

Sob essa ótica, percebe-se que os valores das políticas neoliberais justificam o pragmatismo na formação de professores, adaptando o ensino às demandas do capital e reduzindo o papel educativo a um treinamento voltado para o trabalho. Nessa perspectiva, o resultado útil e prático torna-se o mais eficiente e, assim, legitimado por aqueles que têm a incumbência de implementar a política local de formação continuada. Essa abordagem, inspirada na valorização da experiência direta, como defendida por Dewey (1959), considera o cotidiano escolar e a prática em sala de aula como elementos centrais para o desenvolvimento profissional, onde os professores refletem sobre suas ações, buscam compreender as necessidades dos estudantes e ajustam suas práticas com base no movimento de ação-reflexão-ação.

Assim, a aprendizagem a partir da prática se mostra como um processo passivo de adaptação ao ritmo de aula, de pensar novas formas de ensinar ou resolver os problemas de aprendizagem, incluindo seus alunos no aprender a aprender (Curado Silva, p. 570, 2015).

Contudo, isso leva à figura do professor reflexivo, um sujeito que tende a

promover uma prática de adaptação em vez de uma práxis transformadora, ao realizar apenas ajustes pontuais para enfrentar problemas práticos e contingências imediatas, sem questionar as condições estruturais que os originam, levando a uma individualização e autorresponsabilização pelo processo educativo (Contreras, 2002).

Desse modo, a reflexão sobre a prática acaba sendo, em muitos casos, direcionada para manter a funcionalidade estrutural do sistema de ensino e responder a demandas institucionais, ao invés de promover uma análise crítica que questione as bases e contradições do próprio sistema. O modelo de gestão escolar que se consolidou nas últimas décadas, com foco em resultados quantificáveis, tem levado a um reforço de uma lógica empresarial na constituição da educação.

Enquanto isso, nos centros de formação, constatamos que a organização e coordenação das atividades estão alinhadas com as políticas públicas e com as demandas das redes estaduais de ensino, as quais, embora apresentem especificidades dada a diversidade territorial do Brasil, convergem para o objetivo comum de implementar as diretrizes do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Temos hoje uma política que vem sendo implementada, o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam a lógica capitalista ao promover um conjunto de mudanças na organização curricular e na prática pedagógica para alcançar a qualidade da educação por meio da melhoria das competências e habilidades dos estudantes, com ênfase no desempenho de testes e avaliações.

A BNCC introduz uma estrutura curricular baseada em competências e habilidades, com foco em conteúdos considerados essenciais para a empregabilidade e a competitividade. Essa abordagem desloca a educação de uma formação abrangente e crítica para uma educação funcionalista, alinhada às necessidades do mercado (Lima e Novaes, 2020). Em vez de priorizar o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de sujeitos conscientes e autônomos, a BNCC privilegia a aquisição de competências específicas que visam à adaptação ao ambiente corporativo, organizacional. O Novo Ensino Médio reestrutura o currículo em áreas de conhecimento e trajetórias de escolha que o estudante deve percorrer, limitada ao que a escola pública pode ofertar, portanto não se trata de uma escolha autônoma, trata-se de uma escolha já feita por quem dita as regras do mercado. Ao dividir o ensino em "itinerários formativos", os estudantes são incentivados a optar por trajetórias baseadas em suas aspirações profissionais, muitas vezes limitadas pelas

condições sociais e econômicas (Lima e Novaes, 2020).

Cabe destacar que, o Novo Ensino Médio enfatiza o empreendedorismo e a educação financeira como componentes essenciais do currículo, sugerindo que o sucesso individual depende da capacidade de se adaptar e de se inserir nas lógicas de mercado (Araújo; Freres; Segundo, 2020). Essa perspectiva valoriza a lógica da autossuficiência, delegando ao indivíduo a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso, enquanto desconsidera as barreiras estruturais e as desigualdades sociais. Ao incentivar o empreendedorismo como ideal de realização pessoal e profissional, há uma validação da ideologia de mercado que naturaliza a competitividade e a lógica capitalista de crescimento individual, em vez de fomentar a construção coletiva do conhecimento (Araújo; Freres; Segundo, 2020).

Atuando também na função administrativa, o gestor é o responsável por assegurar que toda a infraestrutura necessária para os eventos formativos esteja disponível e organizada. Isso inclui a gestão de espaços, recursos e equipes de apoio, além de garantir o cumprimento de protocolos institucionais, como controle de presença e prestação de contas. O formador, realiza também atividades administrativas como o preenchimento de formulários e relatórios, a organização do espaço virtual de aprendizagem e algumas vezes, fica responsável pelos dados estatísticos dos cursos. Esse aspecto administrativo, apesar de essencial para a operacionalização das formações, ocupa grande parte do trabalho e, muitas vezes, se sobrepõe à dimensão pedagógica:

> Me preocupo com várias demandas, por exemplo a parte logística, ligada à diretoria administrativa. E aí nós trabalhamos com todo o espaço físico aqui [...]. Coordeno também a gerência cuida das salas de aula, cuida dos espaços físicos, agendamentos, manutenção. Então, nós também cuidamos da parte da equipe de limpeza, a parte da equipe da vigilância, e tudo o que envolve o prédio para que aconteça as formações e qualquer outro tipo de evento da Secretaria de Educação como um todo **(R1.CF1.G2).**
>
> Veja só, a nossa parte aqui, ela é mais administrativa. Administrativa e organiza, eu quero dizer, dá um suporte logístico, certo? Quando o curso, ele é de um dia, o professor, o coordenador vem, faz. Tem a capacitação e no mesmo dia ele volta pra sua cidade. A gente dá um apoio com café, com as refeições, tudo direitinho que eles têm **(R3.CF7.G2).**
>
> O tempo de planejamento ainda é reduzido. Temos muitas demandas além de pensar no conteúdo e em modelar as salas virtuais, além de outras responsabilidades administrativas, o que dificulta focar

> exclusivamente na formação **(R2.CF5.G1).**
>
> Vem uma demanda, aí vem o planejamento da formação. Tem um, na verdade tem alguns documentos que a gente precisa fazer, que é do plano de ação formativo... Aí a gente para o que está fazendo... É muito burocrático, mas precisa né? Tem que ficar tudo documentado **(R2.CF5.F1).**
>
> A responsabilidade da gente era de todas as etapas do processo formativo. [...] a gente era responsável por algumas superintendências, às vezes uma do norte, uma do sul, superintendências assim, com realidades bem diversas [...] em todas as etapas da formação, desde a análise de dados de resultado [...] até planejar qual seria a intervenção **(R2.CF4.F1).**
>
> Nós, como estamos aqui no centro, temos a parte administrativa, a parte burocrática, que também é nosso trabalho. Mas, nós temos esse tempo para pesquisar, estudar, e ter cursos e palestras que nos alimentam de conhecimento para preparar e levar novidades para os professores na formação. Às vezes fica apertado, o tempo assim, mas a gente sempre dá um jeito **(R4.CF10.F1).**

O centro de formação pode ser compreendido como um espaço escolar que abrange tanto demandas administrativas quanto pedagógicas, e uma não deve se sobrepor à outra. No entanto, nos relatos dos participantes, observam-se duas frentes de trabalho distintas: uma voltada para a organização dos espaços físicos e virtuais, e outra focada na documentação dos cursos e das formações. A administração e o desenvolvimento pedagógico precisam coexistir de forma equilibrada, com as diretrizes administrativas funcionando como suporte para as ações pedagógicas. Entretanto, como demonstrado nas falas dos entrevistados, a sobreposição das tarefas administrativas àquelas de natureza pedagógica revela uma mediação concreta da lógica burocrática sobre a ação formativa. Essa sobreposição indica um processo de expropriação parcial da atuação nos centros de formação, esvaziando o potencial crítico e colaborativo da formação continuada e reiterando o direcionamento funcionalista identificado empiricamente em diversas unidades visitadas.

Quando a gestão administrativa se sobrepõe ao processo pedagógico, o risco é que a formação se reduza a um cumprimento de normas e diretrizes, perdendo seu caráter formativo (Contreras, 2002). O excesso de regulamentações e padronizações transforma a formação em uma atividade técnica, esvaziando-a de uma ação crítica e colaborativa, que é essencial para o desenvolvimento profissional significativo dos formadores e dos que estão no cargo de gestão.

Nesse contexto de organização dos espaços virtuais, os formadores tiveram

que "desenvolver ou adquirir" novas habilidades para se adaptar ao modelo de formação que vem ganhando cada vez mais espaço, a Educação a Distância (EAD):

> Hoje eu estou no núcleo do blog, só que a gente transita pela rádio, pela TV e pela plataforma, pelos recursos educacionais. Todos os professores catalogam, todos os professores são convidados ou convocados a fazer podcasts, a fazer produções audiovisuais, a fazer entrevistas para blog, temos que realizar este movimento **(R3CF6F1).**
> Eu precisei me atualizar, buscar formação porque tudo hoje é na plataforma, então a gente entra, organiza, faz tudo, sobe material... Ah a gente grava vídeo também (risos)... no começo, meu Deus! Demorava, ficava ruim... nossa eu sofri, mas hoje eu até ajudo alguns colegas (risos) **(R1CF2F1).**
> Estou me preparando pra ir gravar um vídeo, pra chamar pra um curso, vai começar daqui uns 15 dias, acho que é isso... hoje ia gravar, mas avisei para os meninos do estúdio que ia falar com você e agora vou só amanhã, ganhei mais um dia! (risos) E nem é grande, é tipo uns 5 minutos, mas já treinei não sei quantas vezes e toda hora eu erro... quero ver amanhã, Jesus! (risos) (**R4.CF11.G1).**

A esse respeito, compreendemos que o avanço do uso da tecnologia no contexto educacional é uma realidade histórica do mundo moderno e globalizado. No entanto, é necessário compreender que a plataformização da educação, ao se consolidar como tendência hegemônica, funciona como uma mediação ideológica que articula a formação docente à lógica da performatividade e da vigilância. Como revelado na pesquisa, o uso de ambientes virtuais uniformizados, que padronizam trajetórias formativas e restringem a autoria docente, expressa um processo de individualização da formação e de conformação às exigências da racionalidade capitalista. Essa realidade evidencia a inserção dos centros de formação em uma totalidade reconfigurada pelas novas formas de gestão do trabalho educativo.

Entretanto, o que estamos presenciamos é um fenômeno de plataformização da educação iniciado bem antes da pandemia de Covid-19 e que ganhou força durante e após a consecução desta, principalmente com retorno das atividades presenciais. Para Israel (2024, p. 15) “A plataformização pode ser compreendida como um processo de reconfiguração da Internet [...]” antes muito utilizada para interações sociais e que rapidamente transformou a relações de consumo e trabalho, hoje está em praticamente todos os sistemas de ensino, como uma forma de democratizar o ensino e promover uma gestão eficiente da educação. Freitas (2014) apresenta uma análise crítica das influências empresariais no campo da educação, especialmente no que diz respeito ao controle das práticas pedagógicas e à introdução de plataformas

educacionais. Trata-se de um movimento dos reformadores empresariais para implementar uma lógica de mercado nas escolas, o que inclui o uso intensivo de plataformas digitais e sistemas de avaliação que visam padronizar o ensino e monitorar o desempenho de estudantes e professores.

O uso de plataformas digitais na formação continuada de professores representa uma manifestação clara da padronização pedagógica, com implicações diretas para a autonomia dos docentes formadores. A estrutura desses ambientes virtuais, ainda que facilitadora no aspecto logístico, conforma-se a modelos uniformes, travestidos de personalização do ambiente, mas que desconsideram as especificidades regionais e contextuais, aspectos essenciais para uma formação crítica e contextualizada, esvaziando o papel autoral do professor formador, colocando-o em uma posição de técnico e executor, conforme estruturado na Figura 48.

Figura 48– Processo de Plataformização da Educação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Ademais, o uso massivo dessas plataformas revela um mecanismo pelo qual agentes privados e organismos internacionais têm acessado diretamente professores e estudantes, exercendo, portanto, uma influência significativa sobre o ensino. Esse movimento de privatização indireta ocorre por meio de programas de formação alinhados com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo valores e

interesses associados ao capital, já discutidos neste capítulo. O alinhamento com a BNCC e outros padrões nacionalmente unificados facilita a disseminação de uma educação que atende às exigências do capital, configurando um tipo específico de trabalhador e cidadão moldado para o projeto neoliberal. Dessa forma, o próprio conceito de qualidade educacional passa a ser reduzido à sua correspondência com as demandas de produtividade e eficiência do mercado, em detrimento dos princípios de uma educação pública, plural e democrática.

O fenômeno da privatização da educação pública, por meio das plataformas digitais, configura-se, assim, como parte de uma reestruturação histórica das relações entre capital e trabalho, que veio acompanhada da uma reforma do Estado para garantir os interesses das frações empresariais da sociedade. A formação docente, portanto, é um campo estratégico para a disseminação de seus projetos, consolidando a educação como um espaço de manutenção da hegemonia capitalista. Essa apropriação da educação pública por interesses privados insere-se em um processo mais amplo de reorganização social, no qual a escola pública torna-se um veículo de reprodução das normas do capital. A partir dessa lógica, a educação assume o papel de ajustamento dos sujeitos ao sistema produtivo, eliminando espaços de contestação e crítica, e subjugando o ensino público às necessidades do mercado.

As plataformas educacionais tornam-se, portanto, ferramentas fundamentais de coerção e controle ideológico, promovendo uma visão única e instrumental da educação. Dessa forma, a educação pública é instrumentalizada para fortalecer a cultura pragmática, técnica, negando aos sujeitos, professores e estudantes, a possibilidade de um desenvolvimento intelectual, crítico e emancipatório.

Sob a perspectiva de naturalização da EAD, formadores e gestores argumentam de que essa modalidade permite alcançar todas as escolas, especialmente as mais distantes, promovendo a cultura digital como uma ferramenta essencial para o agora “novo” modelo de desenvolvimento profissional docente:

> Hoje, nós realizamos, basicamente, três modalidades, três formatos: a EAD, totalmente EAD, que é o nosso carro-chefe também, é a principal. Mas, temos avançado muito para as ofertas síncronas. Então, temos uma transmissão aqui e os participantes estão reunidos em polos, por exemplo. E, um pouco, a oferta presencial, que hoje a oferta é menor, mas temos também esse formato **(R2.CF5.G2).**
>
> Minha função é oferecer cursos de formação na área da educação do campo para as escolas da rede de educação do campo. Organizamos

> as turmas, montamos os cursos na plataforma Moodle e acompanhamos os cursistas. Nos últimos anos, devido à pandemia, adaptamos para formatos online, o que permitiu atingir uma parcela maior de professores em regiões distantes **(R1.CF1.F1).**
>
> Desde a pandemia, achamos que a formação online estava atingindo as escolas do campo, os professores da escola do campo. [...] A gente conseguiu atingir uma parcela de professores que não atingiria se fosse presencial. hoje, com a formação online, conseguimos abarcar uma quantidade maior de cursistas **(R1.CF1.F1).**
>
> Muitas ações de formação propostas aqui pelo (sigilo), elas se dão na modalidade, de distância... até porque a nossa rede é muito grande, né? O estado R1.CF2 é muito grande, nós temos 40 regionais e aí para contemplar toda essa rede, todos os professores e os administrativos, então a gente se vale da educação a distância **(R1.CF2.G1).**
>
> Hoje, né? A distância, né? E depois da pandemia, você sabe que muita coisa foi... adequando, né? Ficando mais fácil de fazer a distância, a videoconferência, tudo isso. Isso contribuiu muito **(R3.CF7.G1).**
>
> O nosso estado é um território heterogêneo. E a gente precisa considerar isso. Então, as demandas formativas, no geral, elas alcançam assim, formação e curso. No geral, eles são mais lineares e padronizados, o professor se inscreve, entra na plataforma e ele faz. Aí ele segue um caminho modular. Dessa forma, assim, na plataforma, chega em mais profissionais **(R3.CF6.G1).**

Outro ponto relevante a ser destacado é que, conforme Freitas (2014), as plataformas educacionais operam como instrumentos de monitoramento, permitindo que o desempenho dos professores e o cumprimento dos objetivos estabelecidos sejam rigorosamente controlados. Esse controle sobre o processo pedagógico evidencia um interesse voltado para o alcance prático das metas dos cursos, reforçando uma lógica de gestão de resultados no sistema educacional:

> Se o curso é autoinstrucional, o professor já sai certificado ou não, de acordo com a performance dele nesse curso. Se o curso é tutorado, cabe aos tutores fazerem essa avaliação das equipes que eles estão tutorando **(R2.CF4.F1)**
>
> Tem um sistema, chamado (sigilo), que todas as formações, elas são colocadas nesse sistema... fazem toda a curadoria de frequência, de participação, de entrega das atividades, de acompanhamento de notas, para poder fazer a emissão do certificado **(R3.CF6.G1)**
>
> A gente pede, incentiva na verdade pra eles fazerem no nosso sistema, porque a gente sabe quem fez, quem desistiu... Pode sim fazer outros, mas nosso a gente certifica, contabiliza as horas... Fica mais fácil até para o professor acompanhar se ele precisa fazer mais...

> E pra gente também monitorar... Se você quiser saber se tal escola, se tal superintendência fez aquele curso, se não fez, eu consigo gerar um relatório agora, pra gente saber onde precisa dar mais atenção também **(R.CF6.G1).**

A ênfase no controle por meio de sistemas de monitoramento e certificação evidencia a reconfiguração do trabalho educativo segundo os moldes do produtivismo. Trata-se de um processo de subsunção formal e real do trabalho docente aos interesses do capital, que converte a formação continuada em mais uma engrenagem da gestão por resultados. Essa lógica, observada empiricamente em diversos centros, reforça a categoria de plataformização associada à performatividade, em detrimento de processos formativos coletivos, dialógicos e críticos.

A adesão aos modelos de formação EAD, tanto síncronos quanto assíncronos, varia entre as secretarias, dependendo do incentivo institucional oferecido para a participação nos cursos. Esses incentivos podem estar previstos nos Planos de Carreira, seja para progressão ou promoção, para melhoria no salário, através de programas de bonificação, ou ainda, em editais apartados dos acordos coletivos, com percentual de vagas anuais, reforçando ainda mais a individualidade da formação e que tratam especificamente da evolução funcional:

> Aqui tem um programa, não sei se você tem conhecimento dele, que é do governo, que é o (sigilo). Então, eles recebem um bônus, né, de 500 reais, inicialmente, se apresentarem o certificado. No caso da docência, no mínimo, 40 horas **(R1.CF2.G1).**

> Nós temos a progressão que ela é horizontal, então a cada cinco anos, você progride de A para B, C, D, E, F[...] Entre a letra A e B, pensando em progressão horizontal, esse servidor precisa nos mostrar, para progredir, uma carga horária complementar de formação de no mínimo 200 horas. [...] a gente não considera HTPC e HTPI pra essa carga horária feita na escola como algo que sirva para a progressão, porque a lei pede horário complementar[...]. E porque também é para todos os servidores, então nem todos os servidores da rede tem esse espaço garantido de formação **(R3.CF7.G1).**

> Nós tínhamos um programa no Ensino Médio chamado (sigilo). O (sigilo), ele escolhe um professor para ser responsável por aquela turma e um aluno monitor. Eles recebem bolsas mensais e, não sei se nessa edição, porque eu não estou nessa edição, mas nas últimas edições nós tínhamos cursos ofertados pela Telefônica Vivo, Instituto Ricardo Mendes e Instituto Ayrton Senna. Então, também tem um catálogo de formação, a gente entendia aquilo como formação complementar porque ele está participando de um projeto de pesquisa. Então, não está no HTPC, nem no HTPI. Ele está fazendo isso para além de uma atividade do programa de pesquisa que ele

> está participando. O (sigilo) é um programa de pesquisa vinculado à (sigilo), que é a Fundação de Amparo de Pesquisa do Estado **(R3.CF7.G1).**
>
> Tem o estatuto do magistério nosso que regulamenta qual é a carga horária dos cursos (para avanço na carreira) e tem uma gratificação específica para esse avanço. Os professores, além da progressão e da gratificação, dentro do trabalho pedagógico, de distribuição de turma, de carga horária, em alguns sentidos, os cursos também, eles ajudam numa classificação melhor **(R3.CF6.F2).**
>
> [..] ele (professor) pode juntar toda essa parte de movimento dele de aprendizagem, de formação e a cada lançamento de edital para promoção, ele pode mudar de nível e ter uma melhoria salarial, porque aqui é assim o plano de cargos, a carreira está dentro do plano e a formação continuada traz também uma progressão e nesse sentido da formação, ela está atrelada também a questão salarial **(R3.CF8.G1).**

A vinculação da formação continuada à progressão funcional ou à bonificação por desempenho configura uma mediação material entre os interesses institucionais e a individualização da trajetória docente. Embora estimule a participação em cursos, esse modelo contribui para o esvaziamento do sentido político e coletivo da formação, alinhando-a à lógica meritocrática, o que foi recorrente nas falas dos gestores entrevistados.

Sob está ótica, Molina e Rodrigues (2020) esclarecem que o Estado liberal (ou neoliberal) exerce uma função que está distante de ser neutra, pois atua como uma instância que favorece os interesses da classe dominante. Em grande parte, as ações estatais servem aos interesses do capitalismo e não são aplicadas de maneira igualitária ou justa. Os desafios enfrentados hoje na educação pública refletem essas ações, que são direcionadas pelo Estado e, por sua vez pelas secretarias estaduais de educação, para assegurar os interesses das classes dominantes e perpetuar a reprodução do capital. Entendemos, portanto, que a atuação dos gestores e formadores dos centros de formação é determinada pela política educacional vigente. Para aprofundar essa análise, é necessário retroceder ao ano de 2016, marcado pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff. A saída de Dilma e a subsequente ascensão de um novo governo representam um ponto de inflexão nas políticas educacionais brasileiras, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio. Essas reformas estão diretamente relacionadas ao contexto político do período e às novas prioridades governamentais, que se alinharam a uma lógica neoliberal, favorecendo uma reestruturação

educacional orientada pela eficiência e pela competitividade. A troca de gestão acelerou o desenvolvimento e a adoção de políticas que ampliaram a presença do setor privado no âmbito educacional e consolidaram uma orientação gerencialista, enfatizando a adaptação da educação às demandas do mercado e promovendo parcerias público-privadas para atender aos novos parâmetros curriculares, assim, a abertura para a participação de instituições privadas, fundações e institutos ligados ao setor empresarial se intensificou, contribuindo ativamente na formulação e implementação de políticas como o Novo Ensino Médio e a BNCC.

A aprovação célere da reforma do Ensino Médio, em 2017, ocorreu por meio de uma Medida Provisória, um instrumento que permite a implementação de mudanças antes de uma análise minuciosa pelo Congresso Nacional. Esse recurso, caracterizado por sua aplicação emergencial e temporária, indica uma preferência por reformas imediatistas e com reduzido espaço para debates amplos e democráticos, visando à rápida adequação das diretrizes educacionais às novas prioridades governamentais e às demandas do setor privado (Ball, 2014). A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio ocorreu, portanto, sem um diálogo profundo com a sociedade civil e os movimentos educacionais, o que gerou críticas intensas sobre a ausência de participação e transparência no processo decisório (Freitas, 2012).

Sob essa nova orientação política, a autonomia pedagógica foi significativamente limitada em favor de uma padronização curricular monitorada por indicadores de desempenho e avaliações nacionais padronizadas. Essa abordagem empresarial, que permeia tanto a BNCC quanto o Novo Ensino Médio, está em consonância com os princípios neoliberais, que buscam transformar a educação pública em um espaço orientado prioritariamente para as necessidades do mercado de trabalho. O foco na "qualidade" por meio de competências e habilidades mensuráveis configura uma perspectiva de mercado, em que a formação educacional é moldada para atender às demandas de empregabilidade e produtividade, ao invés de promover uma educação crítica e cidadã (Dardot e Laval, 2016). Em lugar de fomentar uma visão emancipadora e transformadora da educação, essas reformas orientam a prática pedagógica para uma lógica funcionalista, que restringe o desenvolvimento de uma formação abrangente.

A mudança de governo em 2016, simbolizada pela saída disruptiva de Dilma Rousseff, representou um ponto de inflexão que permitiu a implementação de

reformas educacionais alinhadas aos interesses de mercado, ampliando a influência do setor privado no âmbito da educação pública brasileira. A BNCC e o Novo Ensino Médio consolidam essa nova direção, priorizando políticas educacionais voltadas para a produtividade e a adaptação à lógica mercadológica, afastando-se de uma educação crítica voltada ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Essas reformas ilustram claramente como a transformação no contexto político impactou diretamente as prioridades e os objetivos das políticas educacionais brasileiras, estabelecendo uma ruptura com a concepção de educação como um direito social e como um espaço para a construção de uma cidadania ativa e consciente (Apple, 2006; Gentili, 1995).

Em relação as parcerias público-privadas, os entrevistados enxergam a participação de agentes privados como um aporte indispensável, um suporte necessário à concretização das formações destinadas a professores e estudantes. Para eles, esses "parceiros" se posicionam como colaboradores bem-intencionados, suprindo lacunas e demandas que, de outra forma, permaneceriam desassistidas. Contudo, essa concepção de parceria, marcada por uma visão aparentemente ingênua de neutralidade, revela-se insuficiente para abarcar criticamente as implicações dessas colaborações na autonomia das políticas educacionais. Assim, evidencia-se uma ausência de percepção aprofundada sobre os reais impactos que tais parcerias podem exercer sobre a autodeterminação e a independência das diretrizes pedagógicas públicas:

> A (sigilo) também credencia algumas instituições privadas. [...] A gente acaba sendo obrigado a credenciar essas empresas por conta de uma questão de pernas nossas, que a gente não vai conseguir atender a todas as temáticas. [...] Então, a gente procura curso que tem temáticas que a gente oferece. [...] Normalmente, a gente não credencia, mas tem temáticas que a gente não oferece e a gente para poder oportunizar mesmo os profissionais aí que têm o interesse **(R1.CF1.G1).**
>
> Nós temos parceria com o Instituto Unibanco, que atualmente está ofertando uma pós para a coordenação pedagógica. [...] Também há uma pós sendo oferecida em parceria com o Instituto Ânima, voltada para a gestão escolar Formadora **(R1.CF2.G1).**
>
> Parcerias com o Instituto Ânima e o Instituto Singularidades fornecem conteúdo e plataforma, enquanto a SEDUC colabora com a organização do público e a certificação. [...] Assim, o Instituto Ânima oferta o curso em sua própria plataforma, enquanto nós realizamos a curadoria do conteúdo **(R1.CF2.G1).**

Então, a gente não fecha para os parceiros apenas. A nossa política está muito mais desenhada do que em outros estados... o terceiro setor nos apoia. Nada é passado para os nossos professores ou servidores sem antes um alinhamento com a secretaria e com as gerências responsáveis **(R3.CF7.G2).**

[...] nosso tempo integral é um modelo que privilegia o nosso território. Então, para o terceiro setor, isso é muito complicado, porque ele já vem com algo pronto para a gente. A gente entende o terceiro setor como parceiro. E essa relação de parceria é uma relação de que se você veio me ajudar, é de acordo com aquilo que eu preciso. Então, existem tensões que são negociadas, por exemplo, olha, do seu catálogo eu preciso disso aqui. Ah, não, mas a gente está pensando... não! É como (sigilo) precisa. Então, você não venha empurrar algo que deu certo, que é de sucesso lá no sul para vir para cá, porque não vai dar certo. Nosso espaço é garantido **(R3.CF7.G2).**

"O Itaú Social foi um dos parceiros, por exemplo, que fez o processo de avaliação e monitoramento de todo o plano de formação (sigilo), foi uma demanda nossa. Agora, a gente está com uma seleção aberta para a MAFRE, com uma parceria para saúde mental. [...] Essa é uma demanda que veio do parceiro. Então acontece assim, às vezes é a gente quem determina o que quer, como vai ser e outras a gente acolhe o que as parcerias têm para ofertar [...]. No final todo mundo sai ganhando" **(R3.CF6.G1).**

Então, a gente tem algumas formas desse fluxo acontecer. A gente tem formação com parceiros. E o parceiro vem, faz regime de colaboração, faz termo de cooperação com o Estado. E a gente roda junto, operacionaliza junto. Ou a gente demanda uma entidade. Por exemplo, agora a gente está com o curso de gestores. A gente vai fazer a eleição para dirigentes. E os professores precisam ser certificados para concorrer à eleição de dirigentes. A gente está fazendo em parceria com uma outra instituição. Então, a gente pode fazer o movimento da gente receber esse parceiro, da gente procurar o parceiro ou da gente rodar integralmente por aqui. Que é o que mais acontece. Não é uma característica dessa diretoria trabalhar com um curso **(R3.CF6.G1).**

Quando é a gente que roda, a gente geralmente faz formação continuada. A gente pensa nessa ideia mais prolongada da formação. E não um curso que seja pontual. Ele acontece, mas geralmente acontece numa necessidade muito específica. Por exemplo, agora a gente está com uma seleção aberta para a MAFRE. Com uma parceria com a MAFRE, que é para saúde mental. Essa é uma demanda que veio do parceiro. A gente negociou. E aí consegue ofertar para a rede nesse esquema. Mas, no geral, para a gente ela é um pouquinho mais transversal quando a gente pensa aqui **(R3.CF6.G1).**

Tem termo de cooperação que eles arcam, por exemplo, com uma tecnologia e a gente entra com a mão de obra, com os profissionais, com os formadores. Ou então é o nosso ambiente virtual e eles fazem a customização do nosso ambiente virtual. Depende muito do termo de cooperação. Não tem uma regra, não. Depende muito da potencialidade de atendimento nosso e do parceiro. Hoje a gente tem

> um potencial bem grande de atender. A gente tem ava próprio. A gente tem dois auditórios. A gente consegue fazer transmissão daqui para a TV. Então, a gente já tem algumas coisas que a gente consegue rodar. As formações têm parceiros mesmo. Mas a gente tem muito autossuficiência nesse processo. Mas volta e meia, chega uma expertise, chega um parceiro para apoiar o processo e a gente acolhe, recebe **(R3.CF6.G1).**

> Nós temos parcerias com alguns institutos, por exemplo, para gestores que estão sob nossa responsabilidade, estamos iniciando agora um curso com o Instituto Unibanco, que é um consórcio da Amazônia. [...] A formação é oferecida pela Fundação Getúlio Vargas, mas é o Instituto Unibanco que está gerenciando as tratativas **(R4.CF13.G1).**

> A Fundação Telefônica Vivo, além de trabalhar com escolas conectadas, ajudou também na construção de alguns itinerários do Novo Ensino Médio, e continua nos apoiando na formação para implementação desses itinerários **(R4.CF10.G4).**

A ausência de uma percepção crítica sobre a atuação dos parceiros privados evidencia o grau de naturalização do processo de privatização da formação docente. Essa naturalização é, por si só, uma mediação ideológica operante, que mascara as contradições entre os interesses públicos e os interesses privados no campo educacional. A partir desta perspectiva, compreendemos que essas parcerias integram um movimento mais amplo de reconfiguração do papel do Estado, que transfere ao mercado responsabilidades formativas historicamente vinculadas às políticas públicas de valorização docente.

Dos 13 centros de formação visitados ao longo desta pesquisa, apenas um gestor expressou uma percepção mais crítica sobre a lógica capitalista subjacente às parcerias público-privadas estabelecidas no campo educacional. Esse gestor identificou que tais colaborações, embora apresentadas como apoio ao desenvolvimento e à implementação de programas de formação, trazem consigo interesses empresariais que podem comprometer a autonomia das políticas educacionais:

> A gente vê que eles querem dizer como a gente deve fazer. [...] Vocês estão para apoiar aquilo que a gente define. Então tem que manter o equilíbrio, porque é muito fácil eles virem de longe dizendo: 'vocês têm que fazer isso, porque a gente tem um recurso. **(R4.CF13.G1)**

> Eu vejo muito na formação continuada a lógica do capitalismo, do neoliberalismo. Eles têm o interesse de trazer valores altamente comerciais e mercantilistas para a educação. Se a gente não estiver atento, acabamos apenas reproduzindo o que eles querem. **(R4.CF13.G1).**

Essa fala aponta para o grau de hegemonia da racionalidade privatista na formação docente, que, ao se apresentar como técnica e neutra, oculta sua natureza política e ideológica. A crítica isolada reforça, por outro lado, a possibilidade de resistência, ainda que tênue, como mediação contraditória presente no interior da própria estrutura institucional. Trata-se de um indício de fissura no consenso dominante, o que pode ser compreendido, como expressão da luta de classes no interior da escola pública e de seus mecanismos formativos.

A esse respeito, a presença de parcerias público-privadas na formação continuada de professores reflete o enorme avanço da lógica neoliberal na educação. Embora este gestor tenha identificado os riscos dessa influência, acreditando possuir autonomia para ajustar as demandas privadas aos interesses estatais, a realidade demonstra que essa autonomia é ilusória. As empresas realizam adaptações superficiais, dando a falsa impressão de adequação e personalização ao que é demandado, com estreito alinhamento com as diretrizes governamentais, mantendo intactos seus objetivos mercantilistas. Esse cenário, como observa Ball (2014), ilustra como redes políticas e econômicas capturam espaços educacionais, promovendo uma privatização disfarçada, para os sujeitos que as recebem, e que compromete a independência pedagógica, subordinando as políticas de formação continuada às lógicas de mercado. Assim, a educação pública se torna vulnerável à lógica capitalista, que se infiltra nas práticas formativas, ajustando-as para atender aos interesses privados e enfraquecendo o papel emancipador da educação.

No Capítulo 6 deste trabalho, o tema das parcerias público-privadas será abordado de forma aprofundada, à luz das discussões com os Centros Estaduais de Formação Continuada. Nesse capítulo, empreenderemos uma análise das colaborações estabelecidas por cada estado, identificando as entidades privadas envolvidas e os respectivos papéis que desempenham nas iniciativas de formação continuada. A partir dessa exposição, busca-se evidenciar como as redes de parcerias ajustam as diretrizes formativas, orientando-as para uma lógica mercadológica que subvertendo a autonomia das políticas educacionais. acerca da crescente influência de interesses privados na educação pública.

A análise das entrevistas com gestores e formadores dos centros estaduais de formação revela que as propostas de formação continuada de professores, embora necessárias pois são uma dimensão estruturante da valorização da carreira docente, estão estruturadas dentro de uma lógica operacional que privilegia a adequação às

demandas institucionais e às políticas educacionais alinhadas ao mercado, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Através da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, as iniciativas de formação são organizadas para atender às exigências de competência e habilidade, em um movimento que resgata valores e práticas da educação tecnicista. Sob essa ótica, o papel dos agentes formadores torna-se eminentemente pragmático, centrado na oferta de formações estruturadas em formato de treinamentos orientados para uma aplicação direta e padronizada, conforme as metas de desempenho institucionais. Os entrevistados demonstram consciência da importância de as propostas formativas atenderem ao contexto das escolas, entretanto compreendem o contexto como uma demanda imediata da prática pedagógica, o que leva o professor a ser um reflexivo da sua prática e quem precisa “melhorar” a sua prática, a sua aula levando-o a uma responsabilização individual do sucesso ou fracasso escolar. A limitação inconsciente dos gestores se dá pela estrutura política institucional, o que, segundo Freitas (2014) e Saviani (2009), busca racionalizar o ensino para garantir eficiência e controle, elementos que distanciam a Formação Continuada da construção uma proposta de educação crítica, heterogenia e ao mesmo tempo emancipadora.

Nesse cenário, as parcerias público-privadas têm papel de destaque, proporcionando subsídios e suporte técnico à implementação de programas formativos. No entanto, essas parcerias inserem agentes empresariais no campo educacional, comprometidos com aspectos de inovação, que valorizem o autoconhecimento, a resiliência, a flexibilidade e adaptação dos sujeitos e com ajustam as diretrizes formativas que precariza e esvazia a autonomia dos formadores (Ball, 2014; Dardot e Laval, 2016). Conforme evidenciado nas falas dos participantes, ainda que existam tentativas ilusórias de resistência, a natureza dessas colaborações e o avanço das plataformas digitais impõem um padrão formativo que se alinha aos interesses do capital, transmutando a formação em um processo técnico e determinista. Esse cenário perpetua a hegemonia do sistema capitalista, submetendo o trabalho docente a lógica instrumental reforçando a subordinação da educação pública às exigências do mercado privado.

Assim, a análise das falas revela que a atuação de gestores e formadores, embora atravessada por experiências e percepções diversas, é condicionada pelas determinações estruturais da política educacional contemporânea. A formação continuada torna-se mediação subordinada a interesses que extrapolam o campo da

educação, refletindo os imperativos da lógica capitalista. Contudo, a própria contradição existente entre o discurso da valorização docente e a prática tecnicista pode abrir frestas para a construção de alternativas contra-hegemônicas, especialmente se os centros de formação forem pensados como espaços de produção coletiva de saberes, e não apenas como mecanismos de difusão de conteúdos previamente definidos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Formação Continuada de Professores constitui um dos pilares para a valorização docente e para o fortalecimento da educação pública, por meio do aprimoramento crítico da prática pedagógica e do reconhecimento da docência como um trabalho intelectual. Contudo, este campo é atravessado por múltiplas contradições, resultantes das determinações históricas, políticas e econômicas que moldam a atuação do Estado e dos sujeitos envolvidos com a educação. Nesta Tese, buscamos compreender as concepções que estruturam os Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil, a partir de uma análise situada, que articula a totalidade social com as mediações concretas expressas nos discursos, práticas e arranjos institucionais desses centros.

O estudo, ancorado na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, permitiu identificar que tais centros, embora reconhecidos como espaços estratégicos para a formação docente, têm sido progressivamente integrados a um modelo de gestão que privilegia a eficiência, o controle e os resultados. A lógica tecnicista, sustentada por reformas curriculares e orientações performativas, tem ganhado centralidade, deslocando a função social da formação para o atendimento de metas educacionais previamente estabelecidas, vinculadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao Novo Ensino Médio. Tal movimento revela a subordinação da formação a uma racionalidade instrumental, que compromete o desenvolvimento crítico, ético e político da docência.

Ao longo da investigação, respondemos ao objetivo geral da pesquisa — analisar as concepções que estruturam os Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores — ao confrontar os dados empíricos com os fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa, explicitando as contradições que permeiam esses espaços. A pesquisa revelou que as propostas formativas ofertadas nos centros estão, em sua maioria, alinhadas a políticas educacionais gerencialistas, fortemente influenciadas por organizações do terceiro setor e por parcerias público-privadas, que vêm se consolidando como mediadoras da política pública.

Os objetivos específicos também foram plenamente contemplados. O primeiro deles — caracterizar o cenário político do período em que surgem os Centros de Formação — foi desenvolvido a partir de uma retomada histórica das políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas, evidenciando como a

reconfiguração do papel do Estado, impulsionada por reformas neoliberais, conduziu à constituição de um novo modelo de formação docente, no qual a lógica do capital passa a ocupar papel central.

O segundo objetivo — investigar as propostas de Formação Continuada de diferentes Centros de Formação — permitiu uma análise detalhada das estruturas organizacionais, dos documentos institucionais e dos arranjos formativos presentes nos centros estaduais visitados. Verificou-se que, embora haja especificidades locais, prevalece um padrão nacional de formação baseado em plataformas digitais, conteúdos padronizados e práticas pedagógicas voltadas à obtenção de resultados imediatos, com forte apelo performativo. A análise revelou que essa estrutura, ao mesmo tempo que pretende garantir capilaridade e alcance, compromete a construção coletiva do conhecimento e desconsidera as diversidades regionais e socioculturais dos contextos escolares.

Já o terceiro objetivo — identificar e analisar as propostas formativas a partir dos agentes que atuam nos centros — foi contemplado a partir das entrevistas realizadas com gestores e formadores. As falas evidenciaram que, embora haja esforços por parte desses profissionais em articular as formações com as necessidades das escolas, suas ações estão muitas vezes limitadas por uma estrutura institucional que opera segundo as lógicas da eficiência, da produtividade e da responsabilização individual. A formação docente, neste cenário, tende a assumir uma configuração imediatista, voltada para o cumprimento de tarefas e metas, distanciando-se de uma perspectiva crítica, colaborativa e transformadora.

A análise das entrevistas também evidenciou tensões importantes no interior dos próprios centros. Os agentes envolvidos reconhecem a relevância da Formação Continuada, mas atuam em um contexto que naturaliza a plataformização, a padronização e a fragmentação das ações formativas. Essa naturalização está associada à internalização de valores ligados à meritocracia, ao empreendedorismo e à lógica da performatividade, o que dificulta a construção de alternativas formativas mais emancipatórias.

A partir da articulação entre os dados empíricos e as determinações estruturais mais amplas, esta pesquisa sustenta a tese de que os Centros Estaduais de Formação Continuada têm sido progressivamente transformados em instrumentos de reprodução ideológica, moldados pelas demandas do capital e pela lógica de mercado. Tal movimento contribui para a alienação do trabalho docente, uma vez que

fragiliza a autonomia pedagógica, expropria o saber docente e reduz a formação a um processo técnico, desvinculado das condições concretas da vida escolar e da função social da escola.

Essa constatação, entretanto, não nos conduz ao imobilismo. Ao contrário, ela reafirma a importância de compreender os centros de formação como espaços de disputa, onde projetos pedagógicos antagônicos se confrontam. As contradições identificadas nos discursos e nas práticas dos sujeitos entrevistados indicam que, mesmo sob a hegemonia de um modelo gerencial, há brechas e possibilidades para a construção de práticas formativas comprometidas com a transformação social. A formação continuada, nesse sentido, pode e deve ser ressignificada como um espaço de elaboração coletiva, de reflexão crítica e de fortalecimento do trabalho docente enquanto práxis transformadora.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa contribui ao propor um modelo de investigação de abrangência nacional, articulando visitas técnicas estruturadas, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Tal abordagem permitiu captar a complexidade do objeto investigado, respeitando as diversidades regionais e socioculturais do país. A escolha de não reduzir a pesquisa a estudos de caso regionais foi intencional, buscando evidenciar o movimento de padronização das políticas de formação que atravessa diferentes realidades e territórios, ainda que com distintas intensidades.

No campo da práxis, o estudo reafirma a necessidade de que o Estado reassuma a centralidade na formulação e execução das políticas de formação docente, rompendo com os modelos privatizantes que vêm se consolidando nas últimas décadas. Defende-se uma concepção de formação que reconheça o professor como sujeito histórico, coletivo, situado e crítico, e que compreenda o processo formativo como construção dialética, permanentemente vinculada às lutas sociais, às condições materiais da docência e à função social da escola pública.

Acho que aqui vc pode ir lá nas categorias na parte metodológica e trazer elas aqui mais sintetizadas. Só isso...para ajudar ao leitor a relembrar.

A pesquisa também aponta caminhos para investigações futuras, como a relação entre a jornada de trabalho e a efetividade da formação continuada; os impactos dos incentivos financeiros na adesão às formações; e os desafios da formação docente em contextos de maior vulnerabilidade territorial e social. Especial atenção deve ser dada às comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e do

campo, cujas especificidades demandam políticas formativas sensíveis às suas culturas, saberes e territórios.

Por fim, a trajetória investigativa desenvolvida ao longo deste relatório de pesquisa, com todos os desafios e limitações enfrentados, reafirma o compromisso da pesquisadora com a construção de uma educação pública de qualidade, democrática e socialmente referenciada. A experiência proporcionada pelo Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília ampliou não apenas os horizontes teóricos e metodológicos da autora, mas também a sua sensibilidade para com a pluralidade e a riqueza do Brasil e de seu povo. A cada centro visitado, a cada encontro com sujeitos reais, construiu-se um mosaico de experiências, cujas contribuições ultrapassam os limites desta pesquisa e se projetam como base para novas reflexões e proposições no campo da Formação Continuada de Professores. Essa jornada foi marcada pelo encontro com culturas locais, pessoas inspiradoras e histórias que ampliaram a compreensão não apenas do campo educacional, mas também da riqueza e diversidade do povo brasileiro. Cada local visitado deixou sua marca, hoje materializada, de forma simples, mas profundamente significativa, nos pequenos ímãs trazidos como lembrança dessas vivências. Esta trajetória também reafirma o compromisso da pesquisadora com a construção de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada, como horizonte ético e político da docência e da pesquisa. Às comunidades e as instituições que acolheram esta pesquisa, meu eterno agradecimento mais sincero e afetivo (figuras 49 a 51).

Figura 52 - Imãs das cidades de Vitória (ES), Brasília (DF) e Goiânia (GO).

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 52 - Imãs das cidades de Vitória (ES), Brasília (DF) e Goiânia (GO).

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 51 - Imãs das cidades de Salvador (BA), Campina Grande (PB) e Belém (PA).

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Figura 49 - Imãs das cidades de Maceió (AL), Macapá (AP), Boa Vista (RR) e Manaus (AM).

Fonte: Acervo pessoal, 2024.

9 REFERÊNCIAS

ALAGOAS**. Lei Estadual nº 6.196, de 26 de setembro de 2000.** Dispõe sobre a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Professor Ib Gatto Falcão – CENFOR. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/norma/174. Acesso em: 10 out. 2024.

ALAGOAS. **Lei Estadual nº 8.533, de 28 de outubro de 2021.** Dispõe sobre a jornada de trabalho dos profissionais do magistério da Rede Estadual de Ensino. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/norma/2126. Acesso em: 10 out. 2024.

ALAGOAS. **Lei Estadual nº 9.125, de 10 de agosto de 2023.** Dispõe sobre o sistema de avaliação e progressão horizontal dos profissionais do magistério. Disponível em: https://sapl.al.al.leg.br/norma/2736. Acesso em: 10 out. 2024.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC nº 1.693, de 5 de dezembro de 2018.** Institui a função de Articulador de Ensino nas escolas da Rede Estadual. Disponível em: https://dados.al.gov.br/catalogo/dataset/543e438f-1ddb-4b73-b48f-3ae14c61eaa7/resource/ec347a96-14c6-4f7b-b46b-0c577680bbdb/download/escola-10.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

ALAGOAS. **Portaria SEDUC nº 479, de 2019.** Dispõe sobre critérios de designação de Articuladores de Ensino. Disponível em: https://web.arapiraca.al.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/ANEXOIVAESCOLAS.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

ALAGOAS. **Revista de Educação de Alagoas - REDUC.** Maceió: Secretaria de Educação do Estado de Alagoas. [s.d.a]. Disponível em: https://www.educacao.al.gov.br/reduc. Acesso em: 24 nov. 2024.

ALAGOAS. **CapacitaEdu - Plataforma de Formação Continuada.** Portal de cursos e capacitações da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas [s.d.b]. Disponível em: http://capacitaedu.educacao.al.gov.br/. Acesso em: 15 nov. 2024.

ALVES. J. R. M. **O Plano Nacional da Educação e o papel da sociedade no processo de sua construção coletiva**. Carta Mensal Educacional. Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. Rio de Janeiro, ano 18, n. 124, dez. 2010. Disponível em: http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/ . Acesso em: 04 jan. 2023.

ALVES, L. H.; SARAMAGO, G.; VALENTE, L. F.; SOUSA, A. S. Análise **documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica**. Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.51-63, 2021. Disponível em: https://revistas. fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2335. Acesso em: 20 jul. de 2022.

AMAPÁ. AVACVEDUC - **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Valorização da Educação**. [s.d.]. Plataforma de formação continuada da Secretaria de Estado da Educação do Amapá. Disponível em: https://nte.seed.ap.gov.br/ avacveduc/. Acesso em: 15 nov. 2024.

AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá.** Lei nº 1.907, de 24

de junho de 2015. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

AMAPÁ. **Dispõe sobre alterações na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências.** Lei nº 2.257, de 5 de dezembro de 2017. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ap/lei-ordinaria-n-2257-2017-amapa-dispoe-sobre-alteracoes-na-estrutura-organizacional-da-secretaria-de-estado-da-educacao-e-da-outras-providencias. Acesso em: 20 out. 2024.

AMAPÁ. **Institui a Bolsa de Incentivo para os profissionais que atuam nos Programas de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá.** Lei nº 2.449, de 28 de maio de 2019. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ap/lei-ordinaria-n-2449-2019-amapa-institui-a-bolsa-de-incentivo-para-os-profissionais-que-atuam-nos-programas-de-formacao-continuada-da-secretaria-de-estado-da-educacao-do-estado-do-amapa. Acesso em: 20 out. 2024.

AMAPÁ. **Dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Governo do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual**. Lei nº 0949, de 23 de dezembro de 2005. Disponível em: https://seadantigo.portal.ap.gov.br/legislacao/GRUPO%20MAGIST%C3%89RIO/Lei%20n%C2%BA%20%200949%2C%20de%2023%20de%20dezembro%20de%202005.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

AMAPÁ**. Institui o Regime Jurídico dos Servidores Públicos Civis do Estado, das Autarquias e Fundações Públicas Estaduais**. Lei nº 0066, de 3 de maio de 1993. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_d554a1f8f2368db6d94b626fa5aa7c76.pdf. Acesso em: 20 out. 2024.

AMAPÁ. Altera dispositivos da Lei nº 066 de 03 de maio de 1993. Lei nº 544, de 23 de maio de 2000. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ap/lei-ordinaria-n-544-2000-amapa-altera-dispositivos-da-lei-n-066-de-03-de-maio-de-1993. Acesso em: 20 out. 2024.

AMAPÁ**. Altera dispositivos da Lei nº 949, de 23 de dezembro de 2005, que dispõe sobre normas de funcionamento do Sistema Estadual de Educação, reestrutura o Grupo Magistério do Quadro de Pessoal do Estado do Amapá e organiza o Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos profissionais da educação básica do Poder Executivo Estadual.** Lei nº 2.394, de 14 de março de 2019. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ap/lei-ordinaria-n-2394-2019-amapa-altera-dispositivos-da-lei-n-949-de-23-de-dezembro-de-2005-que-dispoe-sobre-normas-de-funcionamento-do-sistema-estadual-de-educacao-reestrutura-o-grupo-magisterio-do-quadro-de-pessoal-do-estado-do-amapa-e-organiza-o-plano-de-cargos-carreiras-e-salarios-dos-profissionais-da-educacao-basica-do-poder-executivo-estadual. Acesso em: 20 out. 2024.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. Política de Formação Continuada do Estado do Amapá. Macapá: SEED/AP, 2021. Disponível em: [https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/0811/governo-inicia-consulta-publica-sobre-a-politica-de-formacao-continuada-para-profissionais-da-educacao](https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/0811/governo-inicia-consulta

AMAZONAS. **Decreto nº 3.633, de 3 de novembro de 1976.** Dispõe sobre a criação do Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta – CEPAN. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 1976. Disponível em: https://www.seduc.am.gov.br/index.php?Itemid=855&catid=146&id=5334%3Acepan&option=com_content&view=article\. Acesso em: 10 out. 2024.

AMAZONAS**. Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011.** Altera na forma que especifica, a Lei Delegada n. 78, de 18 de maio de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/norma/8097\. Acesso em: 10 out. 2024.

AMAZONAS**. Lei nº 3.951, de 4 de novembro de 2013.** Institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/norma/8406\. Acesso em: 10 out. 2024.

AMAZONAS. **Lei nº 5.524, de 7 de julho de 202**1. Altera, na forma que especifica, a Lei nº 3.951, de 4 de novembro de 2013, que institui o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino - SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2021. Disponível em: https://sapl.al.am.leg.br/norma/11398\. Acesso em: 10 out. 2024.

AMAZONAS. **Decreto nº 8.569, de 18 de junho de 200**3. Regulamenta a concessão de horários especiais, o afastamento provisório e a liberação dos Professores e Coordenadores Pedagógicos para frequentar curso. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2003. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/77487/decreto-8569-03\. Acesso em: 10 out. 2024.

AMAZONAS. **Decreto nº 22.047, de 24 de janeiro de 2023**. Institui a Gratificação de Estímulo ao Aperfeiçoamento Profissional e à Melhoria do Ensino – GEAPME. Diário Oficial do Estado do Amazonas, Manaus, 2023. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/41538/2023/1/10945\. Acesso em: 10 out. 2024.

AMAZONAS**. Revista Diálogos Formativos – RDF.** Centro de Formação Profissional Padre José de Anchieta. Manaus: Secretaria de Educação do Estado do Amazonas. [s.d.a]. Disponível em: https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/centro-de- formacao-profissional-pe-jose-anchieta. Acesso em: 24 nov. 2024.

AMAZONAS. CEPAN Digital - **Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Plataforma de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do

Amazonas. [s.d.b]. Disponível em: https://cepandigital.seduc.am.gov.br/ava/. Acesso em: 15 nov. 2024.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI. I; SÁ, H. G. M. **Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências**. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos. ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/9912. 20 jul. de 2022.

ARAÚJO, S. B.; FRERES, H. A.; SEGUNDO, M. D. M. **A filantropia empresarial e seu papel nas diretrizes educacionais**: a pedagogia empresarial e a intervenção na educação dos trabalhadores. In: GOMES, I. F.; MEDEIROS, J. L.; NOVAES, M. A. B. (Org.). Políticas educacionais: debates sobre formação docente, currículo e didática. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2020. p. 237-253. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wpcontent/uploads/sites/88/ 2022/01/Pol%C3%ADticas-educacionais-debates-sobre-forma%C3%A7%C3%A3o-docente-curr%C3%ADculo-e-did%C3%A1tica.pdf. Acesso em 05 nov. 2024.

ARTHUR, C. J. **A nova dialética e "O capital" de Marx**. Trad. Pedro C. Chadarevian. São Paulo: Edipro, 2016.

AZEVEDO, G. F. A. M. **As Reformas Educacionais dos Anos 90 e os Impactos na Gestão Escolar**: concepções e princípios. In: VIII Jornada Nacional de Políticas Públicas (JOINPP) - Perspectivas Latino-Americanas de Reforma e Revolução. 2017, São Luís. Anais... Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/ jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo13/asreformaseducacionaisdosanos90eosimpactosnag estaoescolarconcepcoeseprincipios.pdf. Acesso em: Acesso em: 20 jul. 2022.

BAHIA. **Revista Estudos IAT.** Salvador: Instituto Anísio Teixeira. [s.d.a].Disponível em: https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/a bout. Acesso em: 24 nov. 2024.

BAHIA. **Plataforma Anísio Teixeira (PAT**). **Portal de recursos educacionais e formação continuada da Secretaria de Educação do Estado da Bahia**. [s.d.b]. Disponível em: http://pat.educacao.ba.gov.br/. Acesso em: 15 nov. 2024.

BAHIA. **Decreto nº 7.829, de 31 de julho de 2000.** Aprova a organização estrutural e funcional do Instituto Anísio Teixeira. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 2000. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/78379/decreto-7829-00-bahia-ba. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. **Decreto nº 9.064, de 7 de abril de 2004.** Modifica a estrutura organizacional e funcional do Instituto Anísio Teixeira. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/77104/decreto-9064-04. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA**. Lei Delegada nº 67, de 1º de junho de 1983.** Reorganiza a Secretaria da Educação e Cultura e cria o Instituto de Estudos e Pesquisas em Ciência, Educação e Cultura Anísio Teixeira. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1983. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/70068/lei-delegada-67-83. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. **Lei nº 6.074, de 22 de maio de 1991.** Modifica a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1991. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-6074-1991-bahia. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. **Lei nº 6.812, de 18 de janeiro de 1995.** Cria a Secretaria da Cultura e Turismo. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1995. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-6812-1995-bahia. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. **Lei nº 7.028, de 31 de janeiro de 1997.** Altera a estrutura organizacional e de cargos da Administração Pública Estadual. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 1997. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-7028-1997-bahia. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. **Portaria nº 9.004, de 15 de agosto de 2008.** Institui o Programa de Difusão de Linguagens e Tecnologias da Comunicação – Rede Anísio Teixeira. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: https://pat.educacao.ba.gov.br/sobre. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Plataforma Anísio Teixeira**. Salvador: SEC/BA, [s.d.]. Disponível em: https://pat.educacao.ba.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Plano Estadual de Educação da Bahia**: 2016–2026. Relatório executivo de monitoramento – versão 2022. Salvador: SEC/SGINF, 2023. Disponível em: https://educacao.ba.gov.br/planos/plano-estadual-de-educacao. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Instituto Anísio Teixeira:** formação, inovação e tecnologias marcam 38 anos de fundação. Salvador: Ascom/SEC, 2021. Disponível em: https://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/formacao-inovacao-e-tecnologias-marcam-38-anos-de-fundacao-do-instituto-anisio-teixeira. Acesso em: 15 out. 2024.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Edital nº 02/2024:** Processo seletivo para formadores do IAT. Salvador: SEC, 2024. Disponível em: https://educadores.educacao.ba.gov.br/node/46364. Acesso em: 15 out. 2024.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO. **Contrato de Empréstimo nº 2933/OC – BR.** Washington, DC: BID, 2013. Disponível em: https://ewsdata.rightsindevelopment.org/files/documents/90/IADB-BR-L1590_kwf543L.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

BISPO, S.A.S. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA**: da Teoria à Prática na Reme de Três Lagoas/MS. 2006. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2006.Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/839. Acesso em: Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.276**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.403, de 7 de julho de 2003.** Institui o Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jul. 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971**. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de agosto de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/LEIS/L5692.htm. 20 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: encr.pw/nHHyS. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **CNE/CP nº** 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006a.Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 11.301/2006**. Altera o art. 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, definição de funções de magistério. BRASIL, Brasília. 2006b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11301.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**: orientações gerais. 2006c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalg_rede_06.pdf. Acesso em 06 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 11.502/2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão

de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2009a. Disponível em: http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 12.014**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Diário Oficial da União. 2009b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.014%2C%20DE%206,Art. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei 12.056**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto 8.753.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Diário Oficial da União. 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 04 jan. 2023

BRASIL. **Portaria 112**. MEC. Dispõe sobre o Programa de Apoio a Projetos Extracurriculares: Investindo em Novos Talentos da Rede Pública para Inclusão Social e Desenvolvimento da Cultura Científica, no âmbito da CAPES. 2010. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-deconteudo/portaria112-novostalentos-04jun10-pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria 867**. CAPES. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União. 2012. Acesso em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei 13.005**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2014. Acesso em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002- 15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, CNE. 2013. Disponível em: https://ceunes.ufes.br/sites/ceunes.ufes.br/files/field/anexo/ ed145_def_cb.pdf.

Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização**. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Sobre o ProInfo. [S.D.a] Site. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/proinfo/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-proinfo. 04 jan. 2023.

BRASIL**. ProInfantil - Apresentação. Sobre o ProInfo. [S.D.b**] Site. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/proinfantil/apresentacao. Acesso em 04 fev. 2023.

BRASÍLIA. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Capes. Relatório de Gestão LIFE. Brasília: Capes, 2013. 84 p. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/1892014-relatorio-LIFE.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Ed**ucação. Resolução CNE/CP nº 2. MEC. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de professores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução n. 02. MEC**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2019. Disponível em: https://www.deg.unb.br/images/Diretorias/DAPLI/cil/1892014-relatorio-LIFE.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria GAB 38. CAPES**. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/ pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNS nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.709**, de 14 de agosto de 2018. Dispõe sobre a proteção de dados

pessoais e altera a Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014 (Marco Civil da Internet). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 ago. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13709.htm. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 abr. 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2431/portaria-mec-n-331. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d11079.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL**. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

CAMPOS, F. A. C.; SOUZA JUNIOR, H. P. **Políticas Públicas para a Formação de Professores:** desafios atuais. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p.
CEARÁ. Centro de Educação a Distância do Ceará (CED). **Catálogo de cursos 2024**. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/catalogo-de-cursos-2024/. Acesso em: 15 nov. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 15.321, de 4 de março de 2013.** Institui o Centro de Educação a Distância do Ceará – CED. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4399-lei-n-15-627-de-20-06-14-d-o-02-07-14. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. **Lei nº 15.627, de 20 de junho de 2014.** Altera dispositivos da Lei nº 15.321, de 4 de março de 2013. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4399-lei-n-15-627-de-20-06-14-d-o-02-07-14. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ**. Lei nº 15.901, de 10 de dezembro de 2015**. Promove a revisão do Sistema Remuneratório dos Profissionais de Nível Superior do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/component/k2/item/4182-lei-n-15-901-de-10-12-15-republicado-por-incorrecao-d-o-15-12-15. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. **Decreto nº 32.103, de 12 de dezembro de 2016.** Regulamenta a promoção dos profissionais do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-

content/uploads/sites/37/2018/11/decreto_32103_2016.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. **Portaria nº 0435/2017 – SEDUC/CE, de 5 de maio de 2017.** Estabelece normas internas e procedimentos operacionais relativos aos afastamentos dos integrantes do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: https://apeoc.org.br/wp-content/uploads/2017/05/d.o.e-11-05-portaria-afastamento-estudos.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ**. Decreto nº 33.048, de 30 de abril de 2019**. Altera a estrutura organizacional do Decreto nº 32.999, de 27 de fevereiro de 2019, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/239441665/doece-30-04-2019-pg-1. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. **Decreto nº 33.897, de 7 de janeiro de 2021**. Dispõe sobre os cargos de provimento em comissão da Secretaria da Educação (SEDUC), altera o Anexo II do Decreto nº 33.897, de 7 de janeiro de 2021, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: https://cearatransparente.ce.gov.br/attachments/956f43d384f37fb2a8ada479e077019bb0423aa2/store/09bccdff9bc3b89cc70c170f7d7743816735545772bd47341253035789ab/do20210331p01.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ**. Portaria nº 1039/2022 – SEDUC/CE, de 27 de dezembro de 2022.** Estabelece as normas para a lotação de professores nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual para o ano de 2023. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://www.crede01.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/124/2023/02/Portaria-003-EEMTI-Maria-Zenobia.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. **Instrução Normativa SEDUC nº 003/2024, de 26 de agosto de 2024.** Estabelece normas e procedimentos operacionais para a promoção sem titulação dos profissionais do Grupo Ocupacional Magistério da Educação Básica – MAG, para o interstício 2022/2023. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2024/08/In-003_2024-PsT-2022-2023.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. Centro de Educação a Distância – CED. **Relatório de atividades 2021/2022/2023.** Sobral: CED, 2024. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/RELATORIO-INSTITUCIONAL-DE-ATIVIDADES-2023.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

CEARÁ. **Centro de Educação a Distância do Ceará (CED).** Catálogo de cursos 2024. [s.d.a]. Disponível em: https://www.ced.seduc.ce.gov.br/catalogo-de-cursos-2024/. Acesso em: 15 nov. 2024.

CEARÁ. **Revista Docentes.** Fortaleza: Secretaria de Educação do Estado do Ceará. [s.d.b]. Disponível em: https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/index. Acesso em: 24 nov. 2024.

CEFAPRO – PONTES E LACERDA. **Caracterização do Polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda**. Site. Abril, 2017. Disponível em: http://cefapropontese lacerdamt.blogspot.com/2017/04/caracterizacao-do-polo-do-cefapro-de.html. Acesso em: 04/02/2023.

CEFOR**. A Equipe**. 2023. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/pagina/9188-a-equipe. Acesso em: 18 set. 2024
CEFOR. **Histórico do edifício e atuação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/pagina/13489-conheca-o-cefor. Acesso em: 25 out. 2024.

CEPAN. **Relatório de Ações 2018/2022.** Manaus: Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta, 2022. Disponível em: https://www.seduc.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Relatorio_de_Acoes_CEPAN_2018_2022.pdf\. Acesso em: 10 out. 2024.

CEPAN. Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta. Manaus: CEPAN, 2022. Disponível em: https://www.seduc.am.gov.br/index.php?Itemid=855&catid=146&id=5334%3Acepan&option=com_content&view=article\. Acesso em: 10 out. 2024.

CONSED; UNDIME. **Termo de Compromisso para ingresso no ProBNCC.** Brasília: MEC, 2018.

CONSED. **Educação de Roraima realiza formação continuada itinerante para capacitar quase mil professores do interior.** Portal Consed, 10 ago. 2023. Disponível em: https://www.consed.org.br/noticia/seed-realiza-formacao-continuada-itinerante-para-capacitar-quase-mil-professores-do-interior. Acesso em: 10 out. 2024.

CONTRERAS, J. **Autonomia de profes**sores. Traduzido por Sandra Trabucco Valenzuela. ed. Cortez, SP, 2002.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CURADO SILVA, K. A. P. C.S. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan/mar, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330/pdf. Acesso em: 09 fev. 2023.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. **A formação contínua docente como questão epistemológica**. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana. Formação continuada e desenvolvimento profissional docente: coleção encontro nacional de didática e prática de ensino. 4. ed. Cuiabá: Editora Sustentável, 2019. p. 29-45. Disponível em: https://editorasustentavel.com.br/formacao-continuada-e-desenvolvimento-profissional-docente-vol-4-col-endipe/Acesso em: 02 fev. 2023.

CRESWELL, J. W. **Design de pesquisa: abordagens qualitativas, quantitativas e**

mistas. 4ª ed. Sage Publications. 2014.

DANTAS, O.M.A.N.A.; FRANCO, M.V.A. **Pesquisa exploratória: aplicando instrumentos de geração de dados** - observação, questionário e entrevista. *In:* EDUCERE - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8. 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2017. Disponível em: https://docplayer.com.br/ 63965456-Pesquisa-exploratoria-aplicando-instrumentos-de-geracao-de-dados-observacao-questionario-e-entrevista.html. Acesso em: 05 jan. 2023.

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A.; SILVA, A. P. F.; SOUZA, J. **Formação Continuada de Professores em alguns Estados e Municípios do Brasil.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, vol 41, n. 141, p. 826-849, Set/Dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/SNBCM39pHTJNyrJLqjmM4vD/abstract/?lang=pt. Acesso em: 20 mai. 2022.

DE SOUZA DA SILVA, J. P.; MEI, D. S. **O desmantelamento do direito à educação no pós golpe**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 289–306, 2018. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/852. Acesso em: 15 nov. 2024.

DEWEY, J. **Como pensamos**: Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DISTRITO FEDERAL. **Resolução nº 2.416, de 21 de dezembro de 1988.** Institui a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal. Brasília, DF, 1988.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 1.619, de 6 de setembro de 1995.** Reativa a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 1995. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/57335/Lei_1619.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 33.409, de 13 de outubro de 2011.** Altera a estrutura da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/48736/Decreto_33409.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 36.828, de 23 de setembro de 2015.** Incorpora a EAPE à Secretaria de Esporte e Lazer. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/75306/Decreto_36828.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 37.140, de 8 de março de 2016**. Retorna a EAPE à estrutura da SEEDF. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/f16fda19e46e45588cdddc7505398c58/Decreto_37140_08_03_2016.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL**. Decreto nº 39.772, de 26 de abril de 2019**. Transforma a EAPE em Subsecretaria de Formação Continuada. Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/97f7c187c7234550b9e28ff7d293be45/Decreto_

39772.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL**. Lei nº 5.105, de 3 de maio de 2013.** Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do DF. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/70931/Lei_5105.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 6.502, de 16 de junho de 2020.** Institui o Dia da Formação Continuada no DF. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/1203665/Lei_6502_16_06_2020.html. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Manual de procedimentos administrativos para os servidores da Secretaria de Estado de Educação.** 1. ed. Brasília, DF: SEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/01/Manual-de-Procedimentos-Administrativos-SUGEP.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 1.273, de 13 de setembro de 2023.** Dispõe sobre a organização da jornada de trabalho docente. Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-1.273-de-13-de-setembro-de-2023-509727326. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Matriz de formação continuada – EAPE 2024b.** Brasília, DF: SEEDF, 2024. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/matriz-de-formacao-continuada/. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 779, de 19 de fevereiro de 2024.** Estabelece normas para afastamento remunerado de professores. Brasília, DF, 2024c. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-779-de-19-de-fevereiro-de-2024-533188261. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Com Censo:** Estudos Educacionais do Distrito Federal. Brasília: Secretaria de Educação do Distrito Federal [s.d]. Disponível em: https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/about. Acesso em: 24 nov. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Gestão de Pessoas. **Manual de procedimentos administrativos para os servidores da Secretaria de Estado de Educação.** 1. ed. Brasília, DF: SEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação. **Portal de cursos e formação continuada para profissionais da educação**. [s.d.b].Disponível em: https://eadeape.se.df.gov.br/. Acesso em: 15 nov. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Fundação Educacional do Distrito Federal. Conselho Diretor. **Resolução n° 2416**, de 10 de agosto de 1988. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 2 set. 1988. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/BaixarArquivoDiario.aspx?id_file=4571027c-12b2-37e1-b4bb-dd6309bb9299. 18 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 46.165, de 29 de fevereiro de 2024.** Reestrutura a EAPE como Unidade-Escola. Brasília, DF, 2024. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-46.165-de-29-de-fevereiro-de-2024-533489102. Acesso em: 15 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL**. Editais de processos seletivos para formadores EAPE – 2024.** Brasília, DF: SEEDF, 2024a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/editais/. Acesso em: 15 out. 2024.

DOURADO, L. F. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica**: concepções e desafios. Educ. Soc. [online]. Campinas, v.36, n.131, p.299-324. abr./jun., 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hBsH9krxptsF3Fzc8vSLDzr/abstract/?lang=pt. 02 fev. 2023.

EFAPE. **AVA-EFAPE: Atividades Pedagógicas de Caráter Formativo (ATPC).** São Paulo: EFAPE, 2024. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/Documento-Orientador-ATPC_Carater-Formativo_2024_v08-1.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.
EFAPE. **Chamada EFAPE Banco de Talentos QM: Decreto nº 64.187/2019.** São Paulo: EFAPE, s.d. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/12/RESOLUCAO_SEDUC_No_100_DE_12_DE_NOVEMBRO_DE_2024.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

EFAPE. **Eixos de Formação.** São Paulo: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza” – EFAPE, fev. 2020.
EFAPE. **Eixos de Formação:** Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, Gestão Educacional e Grandes Temas da Educação. São Paulo: EFAPE, 2020. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/eixos-de-formacao-2021.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

EFAPE. **Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo 2023–2026**. São Paulo: EFAPE, 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Relatorio-Efape-2023-V9-16set24.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

EFAPE. **Programas Multiplica SP #Professores e #Diretores.** São Paulo: EFAPE, s.d. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/multiplica-sp-diretores/. Acesso em: 10 out. 2024.

EFAPE. **Sistema de Cadastro de Ações de Formação – CadFormação.** São Paulo: EFAPE, 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/solucoes/cadformacao/. Acesso em: 10 out. 2024.

EFAPE. **Sobre nós.** São Paulo: EFAPE, s.d. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/. Acesso em: 10 out. 2024.

EAPE. **Organograma**. Disponível em: https://www.eape.se.df.gov.br/organograma/. 12 set. 2024. Acesso em: 18 set. 2024.

ENGUITA, C. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto

Alegre: Artes Médicas. 1990.

ENGUITA, C. **La profesión docente y la comunidad escolar**. Madrid: Morata. 1991.

ENGUITA, C. **Educación y cambio: una reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje**. Barcelona: Paidós. 1997.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 5.580, de 17 de dezembro de 1998**. Institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 18 dez. 1998. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=10995. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 9.770, de 26 de dezembro de 2011.** Altera dispositivo da Lei nº 5.580, de 13.01.1998. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 27 dez. 2011. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/arquivo/documents/legislacao/html/LEI97702011.html. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013.** Institui o Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 18 dez. 2013. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/10149-CRIA%20O%20CENTRO%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFISSIONAIS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20ES%20-%20CEFOPE.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 982, de 27 de dezembro de 2021.** Altera dispositivos da Lei nº 5.580, de 13 de janeiro de 1998, que institui o Plano de Carreira e Vencimentos do Magistério Público Estadual do Espírito Santo. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 28 dez. 2021. Disponível em: https://www3.al.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=79582. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. **Decreto nº 3.046-R, de 20 de dezembro de 2012**. Regulamenta dispositivos da Lei nº 5.580/98 referentes à ascensão funcional do pessoal do magistério público estadual. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 21 dez. 2012. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/DECRETO%20MUDAN%C3%87A%20DE%20NIVEL%203046-R-1.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 078-R, de 7 de abril de 2014.** Regulamenta o funcionamento do Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo – CEFOPE. Vitória: SEDU, 2014. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/Portaria078RRegulamentaaLei10149.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Formação de**

Professores do Estado do Espírito Santo. Vitória: SEDU, 2018a. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/PORTARIA%20N%C2%BA%20185-R_Politica%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%202018.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo.** Vitória: SEDU, 2018b. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/CEFOPE/DiretrizesFormacaoContinuadadosProfissionaisdaEducacaodoEspiritoSanto.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Edital de Processo Seletivo Simplificado nº 07/2024.** Vitória: SEDU, 2024. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/SEDU%20-%20EDITAL%2007%202024%20-%20Processo%20Seletivo%20Interno%20%28%20Somente%20Servidores%20Efetivos%29%20-%20DOCENTES.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

ESPÍRITO SANTO. Sedu Digital. **Portal de formação continuada e recursos educacionais da Secretaria de Educação do Espírito Santo**. [s.d.a]. Disponível em: https://sedudigital.edu.es.gov.br/p%C3%A1gina-inicial. Acesso em: 15 nov. 2024.

FAVRETTO, Ivone de Oliveira Guimarães. **A formação continuada dos professores em exercício nas escolas públicas de Rondonópolis-MT**: uma investigação sobre as instâncias Formadoras. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá: UFMT/IE, 2006. Disponível em: https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-2427/a-formacao-continuada-dos-professores-em-exercicio-nas-escolas-publicas-de-rondonopolis-mt--uma-investigacao-sobre-as-instancias-formadoras. Acesso em: 04/02/2023.

FELISMINO, C. **A pesquisa na formação do educador**. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (orgs.). Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da história – Fortaleza- CE: Brasil Tropical, 2004.

FERREIRA, A. C. **Um olhar retrospetivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática***. In:* FIORENTINI, Dario. (Org.). Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FERREIRO, E'; TEBEROSK, **A. Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1985. 284p.

FESSLER, R. Dynamics of teacher career stages. *In*: GUSKEY, T. R.; HUBERMAN, M. (Ed.). **Professional development in education:** new paradigms and practices. New York: Teachers College, 1995.

FONSECA, E. G. V. B. **O levantamento das necessidades formativas:** a relação do imediato com o mediato. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo**: evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, Jan 1998, vol.24, nº.1, p.37-69. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/?lang=pt. Acesso em: 20 mai. 2022.

FRANCO. M.V.A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica. 2017. 155f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2017.

FRANCO. M.V.A.; DANTAS, O. M. A. N. A.**O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC**): um relato sobre a intensificação do trabalho docente. Revista Eletrônica Arma da Crítica, Fortaleza (CE), ano 8, n. 9, p.170-183, maio 2018. Disponível em: http://www.armadacritica.ufc.br/index.php?option=com_phocadownload&viewcategory&id=68:artigos_ano8_n9&Itemid=113. Acesso em: 05 fev. 2023.

FRANCO. M.V.A; LIMA, Diego C.; CRUZ, S. P. S. **Políticas Públicas para a Alfabetização**: objetivos e perspectivas de formação docente. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 13º., 2022, Rio de Janeiro. Anais [...]. Rio de Janeiro: Anfope, 2022. p. 01-04. Disponível em: https://seminarionacional.anfope.org.br/wp-content/uploads/2022/09/Grades-sessoes-presenciais.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

FULLER, F.; BROWN, O. Becoming a teacher. In: RYAN, K. (Ed.). **Teacher education:** 74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago, 1995. Part. 2, p.25-52.

FREIDSON, E. **Para uma análise comparada das profissões**: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais. Revista Brasileira de Ciências Sociais, ano 11, nº 31, pp. 141-155. São Paulo, 1996. Disponível em: https://www.cff.org.br/userfiles/60%20%20FREIDSON%20E%20%20Para%20uma%20analise%20comparada%20das%20profissoes_1996.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade** [Kindle]. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2015.

FREITAS, H. C. L. Federalismo e formação profissional Por um sistema unitário e plural. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 6, n. 10, p. 211-225, jan./jun. 2012.

Disponível em: http//www.esforce.org.br. Acesso em: 21 nov. 2024.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho escolar e do currículo**. Campinas: Papirus, 1994.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FREITAS, L. C. **Os Reformadores Empresariais da Educação:** da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012 p. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es /a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 03 fev. 2023.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.
FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (org.). Metodologia da pesquisa educacional. 12ºed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Estudos & Pesquisas Educacionais: estudos realizados em 2011. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2012. 362 p. Vol. 3. Disponível em: https://fvc.org.br/wpcontent/uploads/2018/04/estudos_e_ pesquisas_educacionais_vol_3.pdf. Acesso em: 06 fev. 2023.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programas Suplementares**: Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). [S.D.]. Disponível em https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/ programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emti. Acesso em: 02 mar. 2023.

G1 RORAIMA. **Governo de Roraima lança edital para contratação de profissionais da educação.** G1 Roraima, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/rr/roraima/. Acesso em: 10 out. 2024.

GATTI, B. A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas - **Cadernos de Pesquisa**, versão impressa ISSN 0100-1574. v. 35, n. 126, São Paulo, Set/Dez 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/z9LRkPNSCqZFZhr9Xm BDHqH/abstract/?lang=pt. Acesso em: 06 fev. 2022.

GATTI, B. A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação. n. 37, jan./abr., 2008. Autores Associados, p. 57- 70. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFny SRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt. 20 abr. de 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 6 mar. 2021.

GENTIL, H. S. Identidades de professores e rede de significações – configurações que constituem o “nós, professores”. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 23, 2º

sem. De 2006. p. 175-188. Disponível em:

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação. Documento Curricular para Goiás – Ampliado:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Goiânia: SEDUC, 2020. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/uploadArquivos/202010/13/arquivos/Documento-Curricular-GO-Ampliado.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.** Goiânia: SEDUC, 2024a. Disponível em: https://www.seduc.go.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/Politica-Formacao-Continuada-SEDUC.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Portfólio de Formação Continuada dos Profissionais da Educação. Goiânia: SEDUC, 2023a. Disponível em: https://www.estudantes.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2023/08/Portfolio-Formacao-Continuada-Profissionais-Educacao.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa AlfaMais Goiás**. Goiânia: SEDUC, 2021. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/alfamais-governo-de-goias-cria-novo-programa-de-alfabetizacao/. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. **Decreto nº 9.963, de 15 de outubro de 2021a**. Regulamenta o Auxílio Aprimoramento Continuado. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 15 out. 2021. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=430055. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. **Decreto nº 10.182, de 5 de maio de 2022**. Regulamenta a progressão horizontal dos servidores da educação. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 5 maio 2022b. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=442750. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. **Lei nº 20.491, de 25 de junho de 2019.** Cria o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 25 jun. 2019. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=382943. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS**. Lei nº 21.085, de 10 de setembro de 2021a.** Institui o Auxílio Aprimoramento Continuado. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 10 set. 2021. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=427985. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. **Lei nº 21.682, de 3 de janeiro de 2022a.** Dispõe sobre a jornada de trabalho dos profissionais da educação. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 3 jan. 2022a. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=438747. Acesso em: 15 out. 2024.

MEC; UFMS; RBCIP. **Programa Laboratórios de Criatividade e Inovação na Educação Básica (LabCrie**). [S.l.]: Ministério da Educação; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Rede Brasileira de Centros e Institutos de Pesquisa, [s.d.]. Disponível em: https://labcrie.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação – CEPFOR**. Portfólio: Formação Continuada – Goiás 2023. Goiânia: SEDUC, 2023. Disponível em: https://www.seduc.go.gov.br. Acesso em: 15 out. 2024.

GOIÁS**. Revista REC - Reflexão, Educação e Cultura**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás. [s.d.a].Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/revista-rec/. Acesso em: 24 nov. 2024.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025** (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015). Governo do Estado de Goiás, Secretaria de Estado da Casa Civil, Goiânia, 2015.

GOIÁS. **Escola Virtual do Estado de Goiás**. [s.d.b].Portal de cursos e recursos educacionais. Disponível em: https://escolavirtual.educacao.go.gov.br/. Acesso em: 15 nov. 2024.

GONÇALVES; C. M. **Profissões e mercados: notas de reflexão**. Fórum Sociológico, n.15/16 (II série), p.15-32. 2006. Disponível em: https://repositorio aberto.up.pt/bitstream/10216/65771/2/carlosgoncalvesprofissoes000186626.pdf. Acesso em: 05 fev. 2023.

GREGORC, A. F. **Developing plans for professional growth**. NASSP Bulletin, v.57, p.1-8, 1973.

GRAMSCI, A. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S. A., 1982

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 11. ed. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2016. Edição do Kindle EFAPE/SP. **Estrutura. s.d**. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/sobre-nos/. Acesso em: 18 set. 2024.

GRAMSCI, A. **A concepção dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Macrocompetência: Autogestão.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020a. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Macrocompetência: Abertura ao novo.** São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020b. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Macrocompetência: Amabilidade.** São Paulo:

Instituto Ayrton Senna, 2020c. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO AYRTON SENNA**. Macrocompetência: Resiliência emocional**. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2020d. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/. Acesso em: 10 out. 2024.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Plataforma Vivescer: bem-estar docente**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://vivescer.org.br/. Acesso em: 10 out. 2024.

ISRAEL, C. B. **Plataformização do ensino no Paraná**: a privatização via neoliberalismo digital. In: Não venda a minha escola. Política educacional Paraense: a transformação da escola pública em mercadoria: coletânea de textos para debate. Org: Cleiton Costa Denez et al. Paranavaí: Unespar, 2024.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEAL, T. F. **Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 10, 2019. Disponível em: https:// revista abalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358. Acesso em 13/06/2022.

LIMA, A. K. R.; NOVAES, M. A. B. **Base ou currículo: uma reflexão crítica da BNCC**. *In*: GOMES, I. F.; MEDEIROS, J. L.; NOVAES, M. A. B. (Org.). Políticas educacionais: debates sobre formação docente, currículo e didática. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE, 2020. p. 383-404. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wpcontent/uploads/sites/88/2022/01/Pol%C3%ADticas-educacionais-debates-sobre-forma%C3%A7%C3%A3o-docentecurr%C3%ADculo-e-did%C3%A1tica.pdf. Acesso em 05 nov. 2024.

LIMA, E. F. Análise de necessidades formativas de docentes ingressantes numa universidade pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Brasília, v. 96, n. 243, p. 343-358, maio/ago. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/GXjFrdsX4j8L4dV56h9yD9G/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 25 nov. 2024.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente:** crônica de uma morte anunciada. Educação & Sociedade. São Paulo, V.40, p.1-23.2019. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87360193015. Acesso em: 20 abr. de 2022.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A**. As políticas neoliberais e a formação de professores**: propostas de formação simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In: MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO A. (Org.) Formação de Professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). Infância, Educação e Neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n**. 71, p. 223-239, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3Vs

PNp3L6t/?format=pdf&lang=pt. 20 abr. de 2022.

MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia política. São Paulo: Abril Cultural. 1984.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução e introdução de Florestan Fernandes.2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf. Acesso em: 05 jan. 2023

MATO GROSSO. **Secretaria de Educação e Cultura**. Decreto Nº 0053/1999, que dispõe sobre a criação de Centros de Formação e Atualização do Professor. Cuiabá: Seduc, 1999. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5527/552756338009/html/. Acesso em: 04/02/2023.

MELO, E. P. C. B. N.; CASTILHO, K. C. **Pesquisa Científica: abordagens predominantes.** Cap. lll. Lima, Paulo Gomes; Pereira, Meira Chaves (orgs). Pesquisa científica em ciências humanas: uma introdução aos fundamentos e eixos procedimentais. Uberlândia, Navegando Publicações, 2018. Disponível em: https://www.editoranavegando.com/livro-paulo. Acesso em: 20 abr. de 2022.

MELO, E. S. N; SANTOS, C. R. **A Formação Continuada de Professores(as) no Brasil:** do século XX ao século XXI. Revista Humanidades e Inovação. Palmas, V.7, n.11, p. 88-104. Abr. 2020. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3269. Acesso em: 20 abr. de 2022.

MEVARECH, Z. R. Teachers' paths on the way to and from the professional development forum. In: GUSKEY, T. R; HUBERMAN, M (Eds.). **Professional development in education:** new paradigms and practices. New York: Teachers' College, 1995. p.151-171.

MINAS GERAIS. **Lupa Educacional**. Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais. [s.d.a]. Disponível em: https://seliga.educacao.mg.gov.br/lupa. Acesso em: 24 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional da Educação de Minas Gerais.** Portal de formação continuada para profissionais da educação. [s.d.b]. Disponível em: https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/. Acesso em: 15 nov. 2024.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Decreto nº 47.253, de 6 de setembro de 2017.** Dispõe sobre o afastamento para estudo dos servidores da educação. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2017. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/detalhe.html?tipo=DEC&num=47253&ano=2017. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Decreto nº 48.176, de 1º de outubro de 2021.** Altera dispositivos do Decreto nº 47.253/2017. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2021. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/detalhe.html?tipo=DEC&num=48176&ano=2021. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011.** Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 2011. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/detalhe.html?tipo=LDL&num=180&ano=2011. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. Cadernos MAPA:** Metodologias de Aprendizagem para Professores em Ação. Belo Horizonte: SEE/MG, [s.d.].

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. Currículo Referência de Minas Gerais – Etapa Ensino Fundamental:** Anos Iniciais e Finais. Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais:** histórico de elaboração. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/historico-de-elaboracao. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Progressão, Vantagem Pessoal, Posicionamento e Revisão de Subsídio.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital Interno para Seleção de Formadores – 2024.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. Guia de orientações das formações:** oferta de formações 2024. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: http://eadformacao.educacao.mg.gov.br. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. Jornal LUPA:** Laboratório de Práticas e Avaliações. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Parceria SEE e Huawei: cursos gratuitos com certificação internacional para profissionais da educação. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/inscricoes-abertas/598-parceria-see-e-huawei. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação**. Portal da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/escola-de-formacao. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.834, de 15 de setembro de 2023a.** Dispõe sobre a oferta de cursos no âmbito do Programa Trilhas de Futuro Educadores. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/detalhe.html?tipo=RES&num=4834&co

mp=&ano=2023. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4.925, de 21 de dezembro de 2023b.** Dispõe sobre a jornada de trabalho dos profissionais da educação da rede estadual. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023. Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/detalhe.html?tipo=RES&num=4925&comp=&ano=2023. Acesso em: 10 out. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Inovador [S.D.]**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador. Acesso em: 02 mar. 2023.

MOLINA, A. A. .; RODRIGUES, A. A. . **Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil:** direcionamentos a partir do início do século XXI. Ensino em Re-Vista, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 40–67, 2020. DOI: 10.14393/ER-v27n1a2020-2. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/52744. Acesso em: 7 nov. 2024.

MORAES, R. de A. **O Proformação e seu modelo de educação a distância**. Revista HISTEDBR. On-line, Campinas, SP, v. 11, n. 44, p. 262–274, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/articl. Acesso em: 04/02/2023.

MOROSINI, M.; FERNANDES, C. **Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875. Acesso em: 06 jul. 2022.

NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. Os professores e as reformas de ensino na viragem do século (1886-1906). Porto: Asa, 1993.

NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método em Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORONHA, O. M. **Epistemologia, Formação de Professores e Práxis Educativa Transformadora**. Quaestio - Revista de Estudos em Educação, Sorocaba, SP, v. 12, n. 1, 2010. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/ view/176. Acesso em: 06 jul. 2022.

OLIVEIRA, A. B. **Sentidos do trabalho docente para os professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal**. 2023. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

PARÁ. **Entre Saberes - CEFOR.** Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará. [s.d.a]. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/pagina/9186-entre-saberes. Acesso em: 24 nov. 2024.

PARÁ. **Informação - CEFOR**. Belém: Secretaria de Educação do Estado do Pará. [s.d.c] Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/pagina/8914-informacao. Acesso em: 24 nov. 2024.

PARÁ. AVACEFOR - **Ambiente Virtual de Aprendizagem do Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Portal de formação continuada da Secretaria de Estado de Educação do Pará. [s.d.b] Disponível em: https://www.seduc.pa. gov.br/avacefor/. Acesso em: 15 nov. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação**. Resolução nº 001/2014 – Institui o Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará – CEFOR.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/cefor/pagina/13489-conheca-o-cefor. Acesso em: 25 out. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 002/2018 – GS/SEDUC.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/IN%20n%C2%BA%20002%20-%202018%20-%20GS_SEDUC%20-%20Licenca%20Aprimoramento%20Profissional-6daa2.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Instrução Normativa nº 2/2020 – GS/SEDUC.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/IN%20022020%20%20GS_SEDUC%20Dispo%CC%83e%20sobre%20crite%CC%81rios%20a%20serem%20adotados%20para%20lotac%CC%A7a%CC%83o%20de%20pessoal%20nas%20unidades%20administrativas%20e%20escolares%20da%20Secretaria%20de%20Estado%20de%20Educac%CC%A7a%CC%83o-e3e9a.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação**. Instrução Normativa nº 32/2023 – GS/SEDUC.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/IN%2032_2023%20%20GAB_SEDUC%2C%20de%2022%20de%20Dezembro%20de%202023%20Dispoe%20sobre%20os%20criterios%20a%20serem%20adotados%20acerca%20do%20processo%20de%20lotacao%20de%20pessoal%20nas%20unidades%20escolares%2C%20referente%20ao%20ano%20letivo%20de%202024-fec47.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Lei nº 7.442, de 2 de julho de 2010 – Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Pará.** Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/portal_seduc/Lei%20n%C2%BA%207442%2C%20de%2002%20de%20julho%20de%202010%20-%20Plano%20de%20Cargos%2C%20Carreira%20e%20Remunerac%CC%A7a%CC%83o%20-%20CCR%20dos%20Servidores%20do%20Magiste%CC%81rio-d4865.pdf. Acesso em: 25 out. 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Programa Travessias: Programa de Formação Continuada. Belém: CEFOR/SEDUC, 2024. Apresentação em slides.

Acesso em: 25 out. 2024.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 24 jun. 2015. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015–2025).** João Pessoa: SEE/PB; CEE/PB, 2015. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/planejamento/plano-estadual-de-educacao. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Diretrizes operacionais para o ano letivo de 2024.** João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, 2024. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/diretrizes-operacionais. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Guia prático para formação de professores na modalidade remota.** Organização: Daniel Soares Dantas; José Carlos Ribeiro Pereira. João Pessoa: SEE/PB, 2024. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/programas/desafio-nota-1000. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Plano estratégico de formação dos profissionais da educação básica da rede pública do Estado da Paraíba:** 2018-2021. João Pessoa: SEE/FEPAD-PB, 2018. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/formacao/plano-estrategico. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Ricardo inaugura Centro de Formação de Educadores em Campina Grande.** João Pessoa: Portal Paraíba Já, 17 mar. 2015. Disponível em: https://paraibaja.com.br/ricardo-inaugura-centro-de-formacao-de-educadores-em-campina-grande. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Governo do Estado. **Ricardo inaugura Centro de Formação de Educadores em Mangabeira.** João Pessoa: Jornal A União, 18 nov. 2016. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_politicas/ricardo-inaugura-centro-de-formacao-de-educadores-em-mangabeira. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 122, de 26 de fevereiro de 2024.** Dispõe sobre a organização da jornada de trabalho dos profissionais do magistério público estadual. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 27 fev. 2024. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/diario-oficial. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 136, de 12 de março de 2024.** Dispõe sobre a organização das atividades de formação continuada. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 13 mar. 2024. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/servicos/diario-oficial. Acesso em: 10 out. 2024.

PARAÍBA. **Lei nº 7.419, de 17 de setembro de 2003**. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 18 set. 2003. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/legislacao/lei-7419. Acesso em: 10 out. 2024.

PEREIRA, V. C. V. **Formação continuada de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. 2016. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/22687. Acesso em: 20 jun. 2022.

PIRRENOUD, P. **Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 182 p. Traduzido por Patrícia Chittoni Ramos. Disponível em: encr. pw/ospL4. Acesso em: 06 fev. 2023.

PORTAL RORAIMA. **Seed divulga edital para contratação de professores formadores e assistentes administrativos.** Portal do Governo de Roraima, 22 abr. 2024. Disponível em: https://portal.rr.gov.br/seed-divulga-edital-para-contratacao-de-professores-formadores-e-assistentes-administrativos/. Acesso em: 10 out. 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação**. Diálogo Educacionais., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, Set./Dez. 2006. Disponível em: https://www. redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf. Acesso em: 25 jun. de 2022.

RORAIMA. **Centro de Formação de Professores de Roraima (CEFORR**). Blog oficial de formação continuada e recursos educacionais [.s.d]. Disponível em: https:// ceforrroraima.blogspot.com/. Acesso em: 15 nov. 2024.

RORAIMA. **Decreto nº 444, de 25 de maio de 1995.** Regulamenta o afastamento remunerado para fins de estudo. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 1995.

RORAIMA. **Decreto nº 1.198, de 29 de novembro de 2011.** Altera dispositivos do Decreto nº 444/1995. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 2011.

RORAIMA. **Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007.** Institui o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 2007.

RORAIMA**. Lei nº 793, de 22 de dezembro de 2010.** Altera a Lei nº 611/2007, ampliando a estrutura e as competências do CEFORR. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 2010.

RORAIMA**. Lei Ordinária nº 1.030, de 26 de setembro de 2016.** Dispõe sobre a jornada de trabalho dos profissionais da educação. Diário Oficial do Estado de Roraima, Boa Vista, 2016.

RORAIMA**. Lei nº 1.672, de 19 de dezembro de 2022.** Estabelece critérios para progressão na carreira dos profissionais da educação. Diário Oficial do Estado de

Roraima, Boa Vista, 2022.

SÃO PAULO**. Plataforma Multiplica - Formação de Professores.** São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. [s.d.c]. Disponível em: https://multiplicasp.educacao.sp.gov.br/professores-1ed/. Acesso em: 24 nov. 2024.

SÃO PAULO. **AVA EFAPE** - Ambiente Virtual de Aprendizagem. Plataforma de formação continuada para profissionais da educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. [s.d.b]. Disponível em: https://avaefape2.educacao.sp.gov.br/login/index.php. Acesso em: 15 nov. 2024.

SANTOS. E. O. **A Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. 365f. Tese de Doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3778. 20 abr. de 2022.

SANTOS, C.R.; MORAIS, E. M. BNCC: **Fundamentos Epistemológicos para a Formação Docente**. E-book. In: SANTOS, C. R.; SBRUSSI, M. P. B. P. NEVES, V. L. S. (Org.) BNCC em debate: Como fica a docência? Curitiba, PR: CRV Editora, 2019. p. 15-32. Disponível em: https://www.editoracrv.com.br/produtos/detalhes/33949-bncc-em-debate-brcomo-fica-a-docencia. Acesso em: 04/02/2023.

SANTOS, L. L C. P. A implementação de políticas do Banco Mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 107, p. 153-176, dez. 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/RtSyLSJxy8sH5WxJhJn PMLh/. Acesso em: 24 nov. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 5331-R, de 10 de março de 2023b.** Regulamenta critérios de progressão funcional. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://servidor.es.gov.br/Media/PortalServidor/Carreira%20e%20Desenvolvimento/DECRETO%20N%C2%BA%205331-R%2C%20DE%2010%20de%20mar%C3%A7o%20de%202023%20-AFASTAMENTO%20PARA%20CURSO_%20FORMA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 17 abr. 2019. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.143, de 11 de julho de 2011**. Dispõe sobre a reclassificação de vencimentos e salários dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 12 jul. 2011. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2011/lei.complementar-1143-11.07.2011.html. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022.** Dispõe sobre a jornada de trabalho dos profissionais da educação básica. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 31 mar. 2022. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO. **Portaria nº 093-R, de 2023a.** Dispõe sobre afastamento remunerado para qualificação. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://servidor.es.gov.br/Media/PortalServidor/Carreira%20e%20Desenvolvimento/DECRETO%20N%C2%BA%205331-R%2C%20DE%2010%20de%20mar%C3%A7o%20de%202023%20-AFASTAMENTO%20PARA%20CURSO_%20FORMA%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP.** São Paulo: SEDUC-SP, 2022. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2022/12/Formacao_Continuada_2022_v3.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 nov. 2024.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ºed. Campinas, SP: Autores Associados 2018.

SAVIANI, D. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. Pro-Posições, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15–27, 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570. Acesso em: 7 fev. 2023.

SANTOS, P. A. S. C.; VASCONCELOS, C.; FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **A construção de práticas de leitura e produção de textos por professoras que lecionam no 2 ano do 1 ciclo do ensino fundamental**. *In*: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, 2008, Porto Alegre. XVI ENDIPE. Porto Alegre: MIdiaa, 2008.

SCALCON, S. **O pragmatismo epistemológico e a formação do professor**. Revista Percursos, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2008. Quadrimestral. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/ view/1576. Acesso em: 09 fev. 2023.

SÃO PAULO. **Revista Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza".** [s.d]. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em:

http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=8359. Acesso em: 24 nov. 2024.

SÃO PAULO. AVA EFAPE - **Ambiente Virtual de Aprendizagem**. Plataforma de formação continuada para profissionais da educação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: https://avaefape2.educacao.sp.gov.br/login/ index.php. Acesso em: 15 nov. 2024.

SÃO PAULO. Multiplica SP - **Formação Continuada**. Portal de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: https://multiplica sp.educacao.sp.gov.br/professores-1ed/. Acesso em: 15 nov. 2024.

SEBRAE RORAIMA. **Sebrae/RR enfatiza a importância da educação empreendedora na Jornada Pedagógica 2024 do CEFORR.** Agência Sebrae de Notícias – ASN Roraima, 02 fev. 2024. Disponível em: https://rr.agenciasebrae.com.br/cultura-empreendedora/sebrae-rr-enfatiza-a-importancia-da-educacao-empreendedora-na-jornada-pedagogica-2024-do-ceforr/. Acesso em: 10 out. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Plano Anual da SEDUC 2024.** Maceió: SEDUC, 2024. Disponível em: https://www.educacao.al.gov.br/. Acesso em: 10 out. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação 2015-2025.** Maceió: SEDUC, 2015. Disponível em: https://www.educacao.al.gov.br/arquivos/plano-estadual-de-educacao.pdf. Acesso em: 10 out. 2024.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO do DF. Subsecretarias: **Formação Continuada – EAPE**. Maio, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/ subsecretaria-de- formacao-continuada-dos-profissionais-da-educacao/. Acesso em: 04/02/2023.

SEDUC/AM. **Estrutura Organizacional**. Organograma. 2007. Disponível em: https:// www.seduc.am.gov.br/. Acesso em: 18 set. 2024.

SEDUC/AM. **Educa+Amazonas.** Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. [S.l.: s.n.], s.d. Disponível em: https://www.seduc.am.gov.br/educa-amazonas/\. Acesso em: 10 out. 2024.

SEDUC/BA. IAT. **Estrutura Organizacional**. s/d. Disponível em: https://educadores. educacao.ba.gov.br/estrutura-organizacional-1. 18 set. 2024.

SEDUC/CE. **Organograma**. 2023. Disponível em: https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2023/04/035-seduc_organo_35369_31-3-23.pdf. 18 set. 2024.

SEDUC/GO. **Organograma da Diretoria de Política Educacional**. s.d. Disponível em: https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/03/parte-4.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

SEDUC/PA. **Estrutura Organizacional**. 2023. Disponível em: https://www.seduc.pa.

gov.br/pagina/3846-estrutura-organizacional. Acesso em: 18 set. 2024.
SEDU/ES. **Organograma da SEDU**. 2021. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Organograma%20da%20SEDU%20%20Decreto%20n%C2%BA%204926-R-2021.pdf. 18 set. 2024.

SEE/MG. **Organograma** 2. 2024. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/06/Organograma2-SEE-2024-1.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

SEE/PB. **Organograma**. s.d. Disponível em: https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/institucional/organograma-da-secretaria-de-estado-da-educacao-see.pdf/view. 18 set. 2024.

SEED/AP. **Organograma**. 2017. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_99371280cafb3a9df8b1a5c98ff6d318.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.
SEMERARO, G. **O marxismo de Gramsci. Gramsci e o Brasil.** (site). 2000. Disponível em: https://www.gramsci.org/?page=visualizar&id=289. Acesso em: maio de 2022.

SCHÖN, D. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. *In:* NÓVOA, António (Coord.). **Os Professores e sua Formação.** 2. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artes Médicas Sul, Porto Alegre, 2000.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. **Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação dos professores.** Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, p. 148-161, 2009. Disponível em: https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/348/361. Acesso em: 20 jul. de 2022.

SILVA, D. R**. Intelectuais, cultura e escola única no pensamento político-pedagógico de Antonio Gramsci**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 267 fls. 2010. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010143733/publico/DEISE_ROSALIO_SILVA. pdf. Acesso em: Acesso em: 05 fev. 2023.

Silva, R. O. Políticas de formação continuada do professor formador em um Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMT_bd422d1eb7343880fd0a9870d6852e66. Acesso em: 20 jun. 2022.

SILVA, H. R.; HERMIDA, J. F. **A gênesis da formação continuada de professores no Brasil**: Um resgate histórico. EDUCERE. 2015. Disponível em: (?). Acesso em: 05 jan. 2023.

SILVA, H. R.; HERMIDA, J. F. **Os métodos de investigação e exposição em Marx e a pesquisa no campo educacional**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 13, n. 3, p. 177-195, dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.45404. Acesso em: 18 ago. 2024.

SOARES DOS SANTOS, C. F.; SUDBRACK, E. M. **Políticas de formação docente à luz do plano nacional de educação**: entre conquistas e desafios. Colloquium Humanarum. Dossiê: formação docente: políticas e práticas. Presidente Prudente, v. 15, n. 3, p.106-122, jul/set 2018. Disponível em: https://revistas.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2546/2497. Acesso em: 20 Jun 2022.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Unijuí, 2000. (Educação).
VÁSQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. Capítulos I, II, III e IV.

UNESCO. **Sobre a UNESCO em Brasília**. s.d. Site. Disponível em: https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia?hub=66903. Acesso em: 01 nov. 2024.

UNESCO. **Relatório de visita técnica ao Programa Multiplica SP**. São Paulo: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, s.d. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000393261. Acesso em: 10 out. 2024.

UNICEF. **UNICEF e parceiros promovem formação para pedagogos de escolas em Roraima que recebem alunos migrantes. Brasília: Fundo das Nações Unidas para a Infância,** 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-e-parceiros-promovem-formacao-para-pedagogos-de-escolas-em-roraima. Acesso em: 10 out. 2024.

ANEXO A – SITES CENTROS ESTADUAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OU SECRETARIAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO

REGIÃO CENTRO-OESTE

- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)

https://www.eape.se.df.gov.br/

- Secretaria de Estado da Educação do Governo do Estado de Goiás (SEDUC)

Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR)

https://escolavirtual.educacao.go.gov.br/

REGIÃO NORDESTE

- Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC)

Centro de Formação dos Profissionais da Educação Professor IB Gatto Falcão (Cenfor) / Centro Educacional de Pesquisas Aplicadas(Cepa)

http://www.educacao.al.gov.br/institucional

- Secretaria da Educação do Estado da Bahia

Instituto Anísio Teixeira (IAT)

http://educadores.educacao.ba.gov.br/iat

- Secretaria da Educação do Governo do Estado do Maranhão (SEDUC)

Instituto Estadual de Educação, Ciência e tecnologia do Maranhão (IEMA)

https://iema.ma.gov.br/?p=602

- Secretaria de Educação do Estado do Piauí (SEDUC)

Unidade Técnica Chão da Escola (UTECE)

https://www.seduc.pi.gov.br/

REGIÃO NORTE

- Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE) Acre

Centro de Formação dos Servidores em Educação

http://see.acre.gov.br/

- Secretaria de Estado da Educação (SEED) Amapá

Centro de Valorização da Educação (CVEDUC)

https://nte.seed.ap.gov.br/avacveduc/

- Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) Amazonas

Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN)

http://cepandigital.seduc.am.gov.br/ava/

- Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) Pará

Centro de Formação dos Profissionais da Educação Básica do Estado do Pará (CEFOR)

https://www.seduc.pa.gov.br/avacefor/

- Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED) Roraima

Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR)

http://ceforrroraima.blogspot.com/p/sobre-o-ceforr.html

REGIÃO SUDESTE

- Secretaria da Educação (SEDU) Espírito Santo

Centro de Formação dos Profissionais da Educação do Espírito Santo (CEFOPE)

https://sedu.es.gov.br/cefope

-- Secretaria de Estado de Educação (SEE) Minas Gerais

Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais

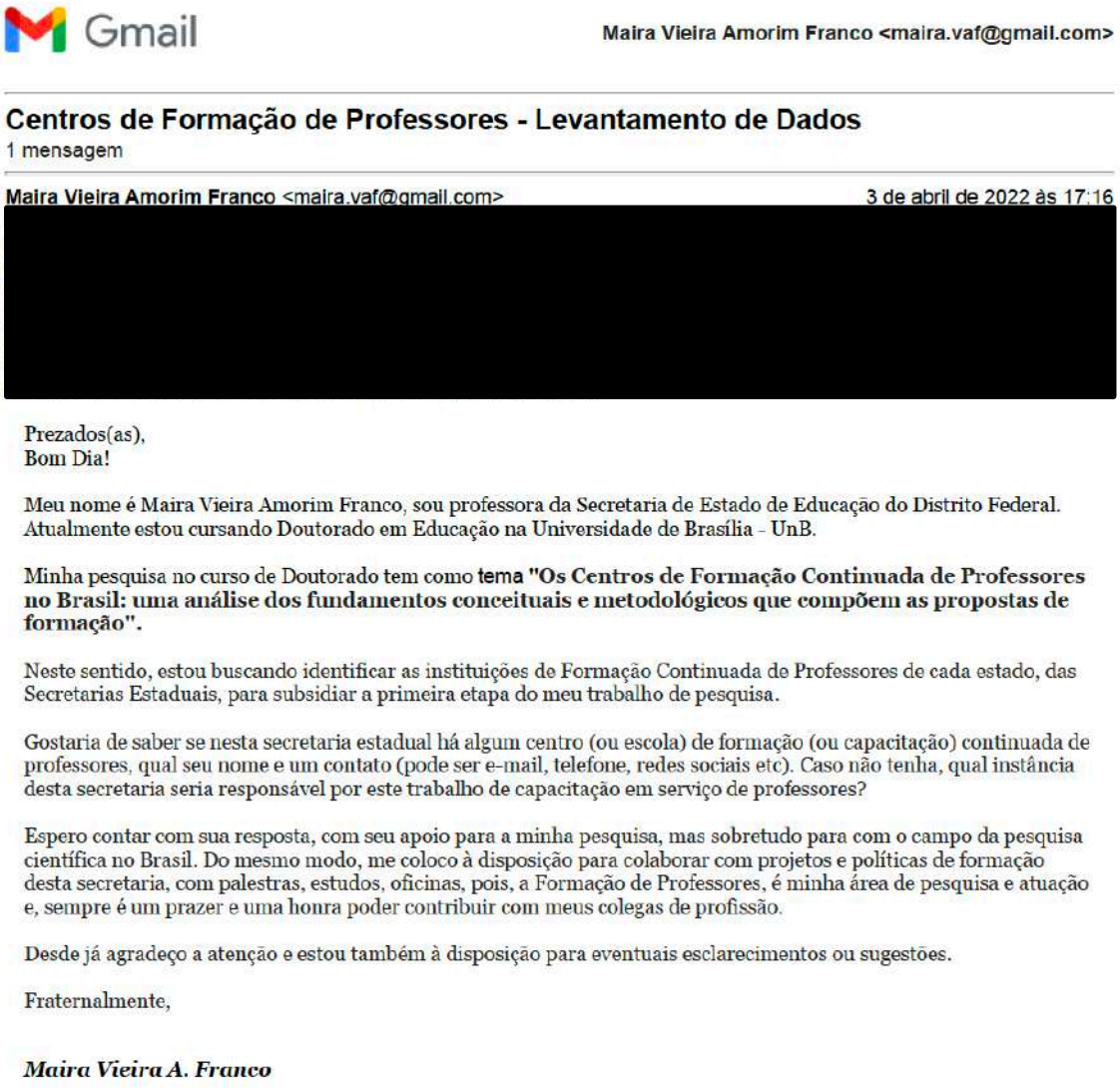
https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/

- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE)

https://efape.educacao.sp.gov.br/

ANEXO B – E–MAIL ENVIADO PELA PESQUISADORA



Gmail

Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>

Centros de Formação de Professores - Levantamento de Dados

1 mensagem

Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com> 3 de abril de 2022 às 17:16

[redacted]

Prezados(as),
Bom Dia!

Meu nome é Maira Vieira Amorim Franco, sou professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atualmente estou cursando Doutorado em Educação na Universidade de Brasília - UnB.

Minha pesquisa no curso de Doutorado tem como tema **"Os Centros de Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise dos fundamentos conceituais e metodológicos que compõem as propostas de formação".**

Neste sentido, estou buscando identificar as instituições de Formação Continuada de Professores de cada estado, das Secretarias Estaduais, para subsidiar a primeira etapa do meu trabalho de pesquisa.

Gostaria de saber se nesta secretaria estadual há algum centro (ou escola) de formação (ou capacitação) continuada de professores, qual seu nome e um contato (pode ser e-mail, telefone, redes sociais etc). Caso não tenha, qual instância desta secretaria seria responsável por este trabalho de capacitação em serviço de professores?

Espero contar com sua resposta, com seu apoio para a minha pesquisa, mas sobretudo para com o campo da pesquisa científica no Brasil. Do mesmo modo, me coloco à disposição para colaborar com projetos e políticas de formação desta secretaria, com palestras, estudos, oficinas, pois, a Formação de Professores, é minha área de pesquisa e atuação e, sempre é um prazer e uma honra poder contribuir com meus colegas de profissão.

Desde já agradeço a atenção e estou também à disposição para eventuais esclarecimentos ou sugestões.

Fraternalmente,

Maira Vieira A. Franco

ANEXO C – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – MATO GROSSO DO SUL

Gmail **Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>**

[e-Ouv - Sistema de Ouvidorias] Manifestação Respondida no Sistema

1 mensagem

naorespondaeouv@cge.ms.gov.br <naorespondaeouv@cge.ms.gov.br> 13 de fevereiro de 2023 às 08:56
Responder a: naorespondaeouv@cge.ms.gov.br
Para: maira.vaf@gmail.com

Prezado(a) Maira Vieira Amorim Franco,

Sua manifestação foi respondida em 13/02/2023, conforme os dados abaixo.

Dados da Manifestação

Protocolo: 2901010.00000074/2023-88

Órgão ou Entidade: SED - Secretaria de Estado de Educação

Cidadão: Maira Vieira Amorim Franco

Tipo de Manifestação: Solicitação

Prazo para Atendimento: 06/03/2023

Descrição da Manifestação: Prezados(as),

Gostaria de saber se nesta Secretaria de Educação há algum centro ou instituição equivalente responsável pela Formação Continuada de Professores?

Grata pela Atenção!

Resposta

Prezado(a) Senhor(a), Em atenção a Manifestação da Ouvidoria – Solicitação – NUP: 2901010.00000074/2023-88 - Informa-se que a Secretaria de Estado de Educação/MS possui em seu organograma a Coordenadoria de Formação Continuada/CFOR/SED, como setor responsável pela formação continuada dos profissionais desta Pasta. Mais informações poderão ser obtidas através do e-mail: [redacted] telefone: [redacted]. No intuito de termos auxiliado, desde já agradecemos o contato.

ANEXO D – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – CEARÁ

Gmail — Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>

Fwd: ***Spam*Centros de Formação de Professores - Levantamento de Dados**
1 mensagem

[redacted] — 2 de maio de 2022 às 17:19

Prezada Maria Vieira Amorim Franco,
Com votos de boa tarde, respondo a sua mensagem inicialmente pedindo desculpas pela demora da resposta, pois a mensagem seguiu para o spam.
Em tempo, segue o link da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância da Seduc-CE, nele você poderá identificar a maioria das ações formativas em adamento na rede estadual de ensino. A referida coordenadoria, está sediada no Centro de Educação a Distância.
Também temos um canal no YouTube <https://www.youtube.com/user/cedceara?app=desktop>, com muito conteúdo referente às formações mobilizadas na rede de ensino.
Segue meu contato pessoal (88) 996046444 para maiores informações.
Cordialmente,

Vagna Brito de Lima
Coordenadora
[redacted]
Rua. Iolanda P.C Barreto, 317 - Jocely Dantas,
Sobral - CE, 62042-270

CEARÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
CODED/CED

De: "Maira Vieira Amorim Franco" <maira.vaf@gmail.com>
Para: [redacted]
Enviadas: Segunda-feira, 18 de abril de 2022 16:25:13
Assunto: ***Spam***Centros de Formação de Professores - Levantamento de Dados

Prezada Vagna,
Boa Tarde!

Meu nome é Maira Vieira Amorim Franco, sou professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Atualmente estou cursando Doutorado em Educação na Universidade de Brasília - UnB. A Coordenadora Iane informou o seu contato.

Minha pesquisa no curso de Doutorado tem como tema **"Os Centros de Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise dos fundamentos conceituais e metodológicos que compõem as propostas de formação".**

Neste sentido, estou buscando identificar as instituições de Formação Continuada de Professores de cada estado, das Secretarias Estaduais, para subsidiar a primeira etapa do meu trabalho de pesquisa.

ANEXO E – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – PARAÍBA

Governo do Estado da Paraíba
6
SEECT

GERÊNCIA DE RECURSOS HUMANOS
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PARAÍBA Governo do Estado

Processo nº SEE-PRC-2022/21223

A/C: Sandra Maria Cavalcanti
Coordenadora da Ouvidoria da SEECT

Ao cumprimentá-la e em atenção ao pleito da Senhora Maira Vieira Amorim Franco, informamos que na Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, dispõe das seguintes unidades para realização de ações em caráter de formação continuada:

- CENTRO FORMAÇÃO E TREINAMENTO DE PROFESSORES DE CAMPINA GRANDE
- CENTRO FORMAÇÃO E TREINAMENTO DE PROFESSORES DE SOUSA
- NUCLEO TREINAMENTO DE JOAO PESSOA
- CENTRO ESTADUAL DE LINGUAS

Ante ao exposto, encaminhamos o presente processo para conhecimento, análise e providências que o caso requer na elaboração de resposta do Secretário desta Pasta, informando ainda, que a SEECT dispõe da SUBGERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO DE FORMAÇÕES PROFISSIONAIS, que visa à realização por oferta e acompanhamento de formações continuadas aos servidores de nosso quadro.

À disposição para maiores esclarecimentos.

João Pessoa, 15 de setembro de 2022.

Atenciosamente,

Luismar Cândido Nascimento
Gerente Executivo de Recursos Humanos
GEREH/SEECT/PB

Gerência de Recursos Humanos
Centro Administrativo Integrado – Bloco 1 - Térreo - CEP: 58015-900
João Pessoa / PB. Tel.: [redacted]

SEEPRC20221223V01

Assinado com senha por [SEE11998] [SENHA] LUISMAR CÂNDIDO NASCIMENTO em 15/09/2022 - 16:41hs.
Documento Nº: 1773666.11604304-1260 - consulta à autenticidade em
https://pbdoc.pb.gov.br/sigaex/public/app/autenticar?n=1773666.11604304-1260

PBdoc

ANEXO F – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – PERNAMBUCO

Gmail — Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>

Resposta da Solicitação
1 mensagem

Ouvidoria <[redacted]> 28 de abril de 2022 15:27
Para: ToName <maira.vaf@gmail.com>, Copy <ouvidoriape@yahoo.com.br>

Esse e-mail foi enviado automaticamente pelo Sistema de Ouvidoria do Estado de Pernambuco. Não responda esse e-mail por essa tela, utilize o link abaixo:

Manifestação : 202233037

A Ouvidoria agradece o seu contato e tem a informar que recebeu a seguinte resposta do setor responsável pela análise da sua manifestação (SEDE - SECRETARIA EXECUTIVA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO):

Prezada Senhora Maira Vieira Amorim Franco,

A Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação em resposta a manifestação informa os esclarecimentos abaixo:

Informamos que esta Secretaria de Educação de Esportes não tem centro ou escola de formação. Temos a Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação que planeja, coordena e acompanha as formações de professores da rede, envolvendo as Gerências da Secretaria por etapa e modalidade. Além de realizar a articulação com as Gerências Regionais de Educação que estão distribuídas ao longo do Estado.

Nos colocamos a disposição para maiores esclarecimentos. Pode entrar em contato com o Assessor Pedagógico Durval [redacted] **telefone** [redacted] **ou pelo e-mail** [redacted]

Durval [redacted]
Assessor Pedagógico da Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
[redacted]

Atenciosamente,
Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação - SEDE

A Ouvidoria agradece a sua manifestação e se coloca à disposição para contato.

Atenciosamente,

Ouvidoria da Secretaria de Educação e Esportes

Internet www.educacao.pe.gov.br

opção: FALE COM A OUVIDORIA

ANEXO G – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RIO GRANDE DO NORTE

Protocolo: 03102022152225153	**Data da Consulta:** 13/12/2022 19:54:41	**Data da Solicitação:** 03/10/2022 15:22:25
SIC: Controladoria Geral do Estado do Rio Grande do Norte - CONTROL		
Forma do recebimento da resposta: Email		
Localização atual da solicitação: SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA - SEEC		
Solicitação: Prezados(as), Estou buscando identificar as instituições de Formação Continuada de Professores de cada estado, ou seja, das Secretarias Estaduais, para subsidiar a primeira etapa do meu trabalho de pesquisa de Doutorado em Educação. Portanto, gostaria de saber se na secretaria estadual há algum centro (ou escola) de formação (ou capacitação) continuada de professores. Esclareço que não estou iniciando a pesquisa e sim identificando os estados que possuem ou não centros de formação para selecionar os que poderão ser objeto do estudo, para então formalizar, junto ao órgão competente. Grata pela atenção!		

RESPOSTA DA SOLICITAÇÃO

Em atenção às disposições da Lei Federal n.º 12.527, de 18.11.2011 (Lei de acesso à informação), Lei Estadual n.º 9.963, de 27.07.2015 e Decreto n.º 25.399, de 31.07.2015, informamos que é a própria Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do RN que oferta a cartela de cursos das formações continuadas ofertadas aos professores, não dispondo de um centro específico para esse fim. Dúvidas SEEC: 3232-1324.

ANEXO H – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – SERGIPE

Gmail **Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>**

SE-Ouv - Atualização na manifestação 17091/22-4

1 mensagem

nao_responder@setc.se.gov.br <nao_responder@setc.se.gov.br> 20 de abril de 2022 16:21
Para: maira.vaf@gmail.com

SE-Ouv
SISTEMA DE OUVIDORIAS
DO ESTADO DE SERGIPE

Nova atualização na manifestação 17091/22-4 - Centros de Formação de Professores - Levantamento de Dados.

Protocolo: 17091/22-4

Título: Centros de Formação de Professores - Levantamento de Dados

Órgão: SEDUC - Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura

Atualização: Atendida

Data: 20/04/22

Mensagem:

" Prezada (o), Em atendimento à demanda de nº 17091/22-4, mantivemos contato com a Senhora Profª. Ma. Luana Silva Boamorte de Matos - Diretora do Serviço de Formação dos Profissionais da Educação, a qual informou: ?Em atenção ao solicitado, informo que a SEDUC SE não possui, atualmente, um Centro de Formação, mas uma Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais (CEFOR), intituida através do Decreto nº 40.785, de 09 de março de 2021. Os contatos da CEFOR são: cefor.seduc@seduc.se.gov.br e 79 32110853. ? Abraço, Profª. Ma. Luana Silva Boamorte de Matos Diretora do Serviço de Formação dos Profissionais da Educação Coordenadoria de Educação a Distância, Formação e Tecnologias Educacionais Superintendência Executiva Atenciosamente, Ana Virginia Oliveira Oliva Ouvidora Setorial Substituta da Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura - SEDUC Governo do Estado de Sergipe Contato: (79) 3194-3289/ (79) 99191-3337 "

Acesse o sistema para visualização completa:
http://ouvidoria.se.gov.br/

Em caso de dúvida, entre em contato com a Ouvidoria Geral do Estado pelo telefone 0800 079 0162

E-mail automático, favor não responder.

OGE - Ouvidoria Geral do Estado
SETC - Secretaria do Estado da Transparência e Controle

ANEXO I – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – ACRE

Gmail — Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>

Resposta e-mail para pesquisa

LEOMAR MARIANO <[redacted]> 19 de abril de 2022 17:57
Para: maira.vaf@gmail.com

Prezada, boa tarde!!

A Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE atua na formação dos seus servidores, atualizando-os quanto às atribuições da ação profissional com o objetivo de melhorar a qualidade dos processos pedagógicos e administrativos. Ao longo de todos esses anos, a SEE desenvolveu a ação de formação dos servidores da educação não certificando, e quando havia necessidade, realizavam-se parcerias com instituições de ensino certificadoras.

Diante das demandas recorrentes e tantas outras que constam no planejamento estratégico da SEE é que surge a necessidade da existência de um Centro de Formação para normatizar o processo de certificação de cursos, formações, oficinas e encontros realizados pelos seus Departamentos aos servidores da rede estadual da Educação Básica.

Localizado em Rio Branco, capital do Estado do Acre, na Avenida Getúlio Vargas, Nº 2855, Bairro Vila Ivonete, com o CEP Nº 69908-650, o Centro de Formação dos Servidores em Educação, foi criado por meio do Decreto nº 5.774, de 16 de abril de 2020, que estabelece a estrutura organizacional básica da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. A instituição compõe o Departamento de Formação e Assistência Educacional, na Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores que atenderá às necessidades de formações iniciais, continuadas e técnicas realizadas pela SEE.

Nesse contexto, o Centro de Formação desenvolverá ações de formação que se estenderão às cinco regionais administrativas do Estado, atendendo às demandas dos Departamentos da SEE e seus Núcleos nos municípios, parceiros na execução das ações de formação. Vale ressaltar que o Centro de Formação ainda não existe de fato e de direito com um prédio que atenda às exigências do MEC e do Conselho Estadual de Educação - CEE. Toda a documentação encontra-se em análise por este Conselho...

Fico à disposição para quaisquer dúvidas,

Leomar[redacted]
Chefe da Divisão de Formação e Aperfeiçoamento dos Servidores da SEE
Portaria nº 1.656/2020

Rua Manoel Rodrigues de Souza, 261
Bairro Bosque
CEP: 69.908 -140
Rio Branco - Acre
[redacted]

ANEXO J – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RONDÔNIA

Pedido | Resposta | Recursos | Histórico

Classificação do pedido
Público

Aplicação da informação
Interesse pessoal

Categoria
Educacão

Subcategoria
Financiamento da educação

Grupo de classificação da resposta
Acesso concedido

Classificação da resposta
Resposta solicitada inserida no e-SIC

Data da resposta
16/12/2022

Data para recorrer
26/12/2022

Descrição

Prezada solicitante,

Em atendimento ao Pedido formulado neste Portal e-SIC sob o número de protocolo 2022120212204813, informamos que a Secretaria de Estado da Educação possui em sua estrutura organizacional a Gerência de Formação e Capacitação Técnica e Pedagógica-GFCTP, na qual é responsável pela formação continuada dos professores da rede pública estadual de ensino.

- e-Mail: [redacted]
- Contato: [redacted]
- https://youtube/@gerenciadeformacaoseducron2651

Considerando o art. 25 da Lei 3.166/2013, informamos que poderá ser apresentado o recurso, no prazo de 10 (dez) dias, contados do recebimento desta.

Atenciosamente,

Membro – Comissão e-SIC/SEDUC

Anexos da resposta

Nenhum anexo foi inserido como resposta para esta solicitação de informação.

ANEXO K – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – TOCANTINS

Resposta

Palmas, 03 de maio de 2022.

Prezada Maira,

Em resposta à demanda registrada na Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação – Fala.BR sob o NUP: 02331.2022.000261-27, que solicita informações acerca da Formação Continuada para professores no Estado do Tocantins, informamos que a Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa da Secretaria de Estado da Educação é o setor responsável por articular, sistematizar, monitorar, avaliar e certificar as formações continuadas dos profissionais e servidores da Rede estadual, municipal e instituições parceiras, ofertadas pela Pasta.

Seguem anexas as principais atribuições da Gerência de Formação e a Instrução Normativa que rege as formações da Seduc, sob Nº 02, de 07 de fevereiro de 2022. 2.

Ante ao exposto, colocamos a Gerência de Formação e Apoio à Pesquisa desta Secretaria à disposição para eventuais esclarecimentos, por meio do telefone [redacted] e e-mail [redacted]

Atenciosamente,

Ouvidoria Seduc.

Clique aqui para responder à **Pesquisa de Satisfação**

Anexo: pedimos que verifique os arquivos anexados a esta mensagem.

Agradecemos a sua participação.
Sistema de Ouvidorias do Poder Executivo Federal
https://falabr.cgu.gov.br/

Mensagem Automática
Favor não responder a este e-mail.

2 anexos

anexo1 da demanda 02331.2022.000261-27.pdf
136K

anexo da demanda 02331.2022.000261-27.pdf
117K

ANEXO L – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RIO DE JANEIRO

Gmail **Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>**

RE: Identificação de Centro de Formação Continuada de Professores

1 mensagem

Assessoria da Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas 15 de setembro de 2022 16:14
<[redacted]>
Para: Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>
Cc: Assessoria SUPDP <[redacted]>

Prezada Maira,
Boa tarde!

Diante dos esclarecimentos, informamos que esta Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas é o setor responsável pela formação/capacitação dos servidores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

Assessoria
Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas
Secretaria de Estado de Educação/RJ
Tel: [redacted]

ANEXO M – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – PARANÁ

14/09/2022 08:19

SEED-PR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE

OUVIDORIA

14 de setembro de 2022

111429/2022

Prezada Senhora:

Em atenção à sua manifestação registrada neste atendimento, a Coordenação de Formação Continuada/SEED informa o que segue:

"Na Secretaria de Estado da Educação e do Esporte/PR não há um Centro de Formação.

A Formação continuada dos profissionais de educação da nossa rede se dá a partir das proposições feitas pelas unidades que compõem a Secretaria de acordo com os Programas e Projetos que cada uma desenvolve e previstas no Planejamento Anual de Formação Continuada.

Os eventos formativos ofertados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte/PR são registrados no Sistema de Capacitação dos Profissionais da Educação - SICAPE, cuja responsabilidade é desta Coordenação, o qual faz interface com o Sistema RH/SEED para fins de avanço em carreira do servidor da Educação.

Para mais informações, em se tratando de pesquisa acadêmica, pedimos que encaminhem email para a Coordenação de Articulação Acadêmica - CAA, responsável pelo atendimento a pesquisadores. caa.seed@escola.pr.gov.br (mailto:caa.seed@escola.pr.gov.br)"

Por gentileza responda a pesquisa de satisfação.

Continuamos sempre à sua disposição.

ANEXO N – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – RIO GRANDE DO SUL

Transferido para Ouvidoria Setorial Educação
13/09/2022 10:45

Recebido pela Gestão Central
13/09/2022 10:45:49

Resposta- 30/09/2022 17:11

Prezada Senhora Maira,

Ao cumprimentá-la cordialmente, agradecemos sua manifestação enviada à OUVIDORIA DA EDUCAÇÃO do Governo do Estado do Rio Grande do Sul e informamos que sua demanda foi encaminhada para informação ao Setor Pedagógico da SEDUC/RS, que em retorno informa:

Conforme colocado no nosso alinhamento estratégico, uma das metas é justamente a criação de um Centro de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação no RS. Atualmente o Centro está em estruturação, tanto de seus fluxos, processos, equipe e normativos. Atualmente já realizamos a gestão interna dos processos formativos e após todo processo de constituição da área, a mesma será a responsável pela criação e gestão de todas as ações formativas para profissionais da Educação do Estado. A previsão para conclusão desse processo é dezembro deste ano.
Atenciosamente.
Profª. Naomy [redacted]
Gestora - Centro de Desenvolvimento dos Profissionais da Educação
SEDUC/RS
[redacted]

Sendo o que tinha a informar.

Cordialmente,
Ouvidoria da Educação/RS

Atenção: essa mensagem foi enviada através do Sistema Eletrônico de Ouvidoria, não responda para este e-mail.
Se necessitar de suporte ou informação entre em contato a Ouvidoria Geral.

ANEXO O – RESPOSTA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – MARANHÃO

Gmail Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>

Re: Pesquisa Sobre a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

1 mensagem

Assessoria de Comunicação <ascom@edu.ma.gov.br> 11 de outubro de 2023 às 13:28
Para: Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com>

Bom dia,

Informamos que a Secretaria de Estado de Educação do Maranhão, possui na sua estrutura organizacional a Secretaria Adjunta de Pessoas, cujo fluxograma inclui a Supervisão de Formação que é a unidade responsável pelo relacionamento com os demais setores desta Secretaria para o planejamento, a proposição, a organização, a avaliação, a certificação e a relatoria das ações formativas executada por esta Secretaria.
Ressaltamos que esta Secretaria trabalha no sentido de estruturação de um Centro de Formação.

Atenciosamente

Silvia [redacted]
Supervisora de Formação-SUFOR /SEDUC

Em sex., 6 de out. de 2023 às 14:01, Maira Vieira Amorim Franco <maira.vaf@gmail.com> escreveu:

> Prezados(as),
> Boa Tarde!
>
> Sou estudante de Doutorado em Educação da Universidade de Brasília (UnB), pesquiso a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Gostaria de saber se esta Secretaria Estadual de Educação possui algum Centro de Formação ou órgão equivalente, que seja resposável pela Formação Continuada de Professores da rede?
>
> Grata pela atenção!
>
> Att,
>
> ***Maira Vieira A. Franco***
>
> Professora - SEE/DF
>
> Doutoranda em Educação - UnB
>
> Pesquisadora - GEPFAPe/CNPq
> Lattes http://lattes.cnpq.br/3895724911679216
>
> ORCID https://orcid.org/0000-0001-8813-5249
> Linkedin linkedin.com/in/mairavaf
>
> **Por gentileza, confirme o recebimento deste!**

--

GOVERNO DO MARANHÃO
TRABALHANDO PARA TODOS

SEDUC
Secretaria de Estado da Educação

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezados(as),

Gostaria de apresentar minha pesquisa sobre os Centros de Formação Continuada de Professores do Brasil, que tem como objetivo analisar os fundamentos conceituais e metodológicos que compõem as propostas de formação oferecidas por esses centros, em diferentes estados do Brasil.

Como estudante de doutorado da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz e que também assina esta carta, acredito que esta pesquisa irá contribuir significativamente para com os estudos e proposições para a Formação Continuada de Professores no Brasil. Nosso objetivo é compreender e analisar como os Centros de Formação Continuada de Professores fundamentam suas propostas de formação (legislação, projetos pedagógicos etc) quais são as principais metodologias e estratégias utilizadas e como estas podem influenciar no trabalho docente dos professores. Para isso, pretendemos analisar documentos, realizar visita técnica a instituição e aplicar duas entrevistas, sendo uma com o(a) gestor e uma com o(a) responsável pela formação. Acreditamos que os resultados deste estudo poderão ser úteis para a elaboração de políticas públicas voltadas para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica no Brasil e para a melhoria da qualidade da educação no país.

Deste modo, venho solicitar autorização para realizar a pesquisa no [nome da instituição], aplicando os instrumentos acima mencionados, nos enviando uma Carta de Anuência (ou documento equivalente). Desde já agradeço a disponibilidade e estou à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas.

Atenciosamente,

_____	_____
Profª Drª Shirleide Pereira da Silva Cruz Orientadora / PPGE/FE/UnB	Maira Vieira Amorim Franco Pesquisadora Responsável

Brasília, _____ de _____ de 20___.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa OS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: uma análise dos fundamentos conceituais e metodológicos que compõe as propostas de formação, de responsabilidade da pesquisadora Maira Vieira Amorim Franco, estudante de Doutorado da Universidade de Brasília-UnB. O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de Formação dos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, portanto seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de visita técnica, entrevista e/ou aplicação de questionário. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: cansaço, fadiga, ansiedade, desconforto, estresse, medo de estigmatização ou repercussão social e alteração na rotina de trabalho. Estes riscos serão minimizados por meio das seguintes estratégias: solicitação de autorização a instituição para realização da pesquisa, marcação prévia de dia(s) e horário(s) para recepção de uma visita técnica; convite sem prejuízo de negativa para os participantes da entrevista que se dará por meio de perguntas claras, objetivas e estritamente relacionadas com o tema da pesquisa, solicitação de consentimento prévio para registro de voz dos participantes na entrevista, envio por meio eletrônico do questionário, com tempo hábil e flexível para a devolutiva das respostas.

A aplicação desses instrumentos são necessários, pois, informações importantes sobre o tema da pesquisa são coletadas apenas presencialmente, na interlocução entre a pesquisadora e o participante e no conhecimento e observação do espaço físico onde ocorre a formação dos professores.

Espera-se que esta pesquisa colabore para com os estudos no campo da Formação Continuada de Professores da Educação Básica, apresentando contribuições teóricas consistentes, uma metodologia que possa ser aplicada em outras pesquisas, possa subsidiar a elaboração de Políticas Públicas Nacionais e Locais de Formação Continuada, cumprindo deste modo, com objetivos social e acadêmico que se espera de uma pesquisa em nível de Doutorado.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração, vínculo ou benefício. Assim, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua

participação a qualquer momento. A recusa em participar ou a saída não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora através do telefone (61) 99574-9246 ou pelo e-mail maira.vaf@gmail.com.

Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos as instituições e aos participantes por meio de convite para a Banca de Defesa de Doutorado, onde os resultados da pesquisa serão apresentados, por meio de solicitação formal da instituição pesquisada ou órgão interessado para apresentação em formato de palestra, seminário ou similares e, também após a publicação da Tese no repositório da UnB e demais trabalhos publicados posteriormente através da comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Atenciosamente,

_____	_____
Assinatura do(a) Participante	Assinatura da Pesquisadora Maira Vieira Amorim Franco

_____

Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz - Orientadora
Professora Associada PPGE/FE/UnB

Brasília, _____ de _____ de 202_.

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa OS CENTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: uma análise dos fundamentos conceituais e metodológicos que compõe as propostas de formação, de responsabilidade da pesquisadora Maira Vieira Amorim Franco, estudante de Doutorado da Universidade de Brasília-UnB. O objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de Formação dos Centros Estaduais de Formação Continuada de Professores no Brasil. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, portanto seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de visita técnica, entrevista e/ou aplicação de questionário. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: cansaço, fadiga, ansiedade, desconforto, estresse, medo de estigmatização ou repercussão social e alteração na rotina de trabalho. Estes riscos serão minimizados por meio das seguintes estratégias: solicitação de autorização a instituição para realização da pesquisa, marcação prévia de dia(s) e horário(s) para recepção de uma visita técnica; convite sem prejuízo de negativa para os participantes da entrevista que se dará por meio de perguntas claras, objetivas e estritamente relacionadas com o tema da pesquisa, solicitação de consentimento prévio para registro de voz dos participantes na entrevista, envio por meio eletrônico do questionário, com tempo hábil e flexível para a devolutiva das respostas.

A aplicação desses instrumentos são necessários, pois, informações importantes sobre o tema da pesquisa são coletadas apenas presencialmente, na interlocução entre a pesquisadora e o participante e no conhecimento e observação do espaço físico onde ocorre a formação dos professores.

Espera-se que esta pesquisa colabore para com os estudos no campo da Formação Continuada de Professores da Educação Básica, apresentando

contribuições teóricas consistentes, uma metodologia que possa ser aplicada em outras pesquisas, possa subsidiar a elaboração de Políticas Públicas Nacionais e Locais de Formação Continuada, cumprindo deste modo, com objetivos social e acadêmico que se espera de uma pesquisa em nível de Doutorado.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração, vínculo ou benefício. Assim, você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar ou a saída não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora através do telefone [redacted] ou pelo e-mail maira.vaf@gmail.com. Garantimos que os resultados do estudo serão devolvidos as instituições e aos participantes por meio de convite para a Banca de Defesa de Doutorado, onde os resultados da pesquisa serão apresentados, por meio de solicitação formal da instituição pesquisada ou órgão interessado para apresentação em formato de palestra, seminário ou similares e, também após a publicação da Tese no repositório da UnB e demais trabalhos publicados posteriormente através da comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com você.

Atenciosamente,

_____	_____
Assinatura do(a) Participante	Assinatura da Pesquisadora Maira Vieira Amorim Franco

_____
Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz - Orientadora
Professora Associada PPGE/FE/UnB

Brasília, _____ de _____ de 202_.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

- Qual é a natureza do documento (ex: livro, artigo, carta, discurso, etc.)?
- Qual é a origem do documento (ex: autor, data, local de produção, etc.)?
- Qual é o conteúdo do documento (ex: tema principal, argumentos, etc.)?

CONTEXTUALIZAÇÃO

- Em que contexto político, histórico e social o documento foi produzido?
- Qual é a relevância do documento para o momento histórico em que foi produzido?
- Qual é o papel do autor na sociedade em que o documento foi produzido?
- Qual a relação do documento para seu objeto de estudo?

ANÁLISE DO CONTEÚDO

- A quem o documento se destina (ex: destinatário, público-alvo etc.)?
- Qual é a mensagem principal do documento?
- O que o documento instituiu ou propõe instituir (ex: ideias, valores, políticas etc.)?
- Quais são os argumentos utilizados pelo autor para defender suas ideias?
- Como o autor se posiciona em relação ao contexto em que o documento foi produzido?

IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS IMBRICADOS

- Quais são os sujeitos (ex: indivíduos, grupos, instituições etc.) envolvidos no conteúdo do documento?
- Como esses sujeitos se relacionam entre si?
- Qual é o papel desses sujeitos na produção, disseminação ou recepção do documento?

AVALIAÇÃO

- Quais são as limitações do documento (ex: lacunas, vieses, omissões etc.)?
- O documento é confiável e preciso?
- O documento apresenta algum tipo de tendenciosidade?

- Como o documento se relaciona com outras fontes de informação sobre o mesmo tema?
- Qual é a importância do documento para a compreensão do contexto em que foi produzido e para o entendimento do tema em questão?

FORMAÇÃO CONTINUADA

- Qual orientação metodológica embasa a proposta de formação?
- Qual concepção de formação consta no documento? Formação como um processo ou treinamento pontual?
- Qual(is) as referências teóricas sobre formação, como autores ou teorias embasem a concepção presente no documento?
- Quais modelos formativos estão presentes? cursos, seminários, palestras, oficinas, entre outros.
- Existe alguma orientação metodológica sobre como esses modelos formativos devem ser implementados?
- Há uma diversidade de modelos formativos oferecidos ou existe uma ênfase em um modelo específico?

SÍNTESE

- Qual é a mensagem principal do documento em relação ao tema em questão?
- Qual é a relevância do documento para a compreensão do contexto em que foi produzido?
- Qual é a contribuição do documento para o entendimento do tema em questão e para o debate atual sobre o assunto?
- Qual(is) modelo(s) de Formação Continuada está(ão) presente(s) no documento:

- Racionalidade técnica (tecnicismo);
- Epistemologia da prática;
- Formação crítica para autonomia docente;
- Epistemologia da práxis (simbiose entre teoria e prática).

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA – GESTOR

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- Identificação da pesquisadora.
- Breve apresentação do contexto da sua pesquisa, objetivos e a relevância da visita técnica.
- Apresentar e solicitar assinatura de documentos relativos a pesquisa: Carta de apresentação, autorização da Rede de Ensino, Termo Livre e Esclarecido, cronograma da visita aprovado, questionários, formulários institucionais e exigidos pelo Comitê de Ética da UnB e outros que se fizerem necessários.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

- Nome completo:
- Idade: Gênero ( ) M ( ) F ( ) Não deseja informar
- Contatos: Tel. Cel.: E-mail:
- Tempo de Rede de Ensino:
- Função/Cargo atual:
- Funções/Cargos anteriores:
- Trabalha em outra instituição: ( ) ISIM ( ) NÃO
- Se sim, quem função/cargo:
- Formação Inicial (graduação):
- Outras formações (especialização, mestrado e doutorado:

ENTREVISTA

1. Quais são as principais responsabilidades do seu cargo?
2. Como você avalia o papel da instituição em relação à formação continuada de professores?
3. Quais são os principais objetivos da formação continuada de professores na instituição?
4. Quais são os principais desafios enfrentados pela instituição em relação à formação continuada de professores?
5. Quais são os principais resultados esperados da formação continuada de

professores na instituição?

6. Quais são os principais critérios utilizados pela instituição para selecionar os temas e conteúdos abordados na formação continuada?

7. Como a instituição promove a participação dos professores na formação continuada oferecida?

8. Como a instituição avalia a satisfação dos professores em relação à formação continuada oferecida?

9. Como a instituição busca alinhar a formação continuada oferecida com as necessidades e demandas dos professores?

10. Como a instituição avalia a efetividade das estratégias utilizadas na formação continuada de professores?

11. Quais são os principais recursos disponíveis para a formação continuada de professores na instituição?

12. Como a instituição promove a diversidade e inclusão na formação continuada de professores?

13. Quais são as principais fontes de financiamento para a formação continuada de professores na instituição?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA – FORMADOR

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

- Identificação da pesquisadora.
- Breve apresentação do contexto da sua pesquisa, objetivos e a relevância da visita técnica.
- Apresentar e solicitar assinatura de documentos relativos a pesquisa: Carta de apresentação, autorização da Rede de Ensino, Termo Livre e Esclarecido, cronograma da visita aprovado, questionários, formulários institucionais e exigidos pelo Comitê de Ética da UnB e outros que se fizerem necessários.

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

- Nome completo:
- Idade: Gênero ( ) M ( ) F ( ) Não deseja informar
- Contatos: Tel. Cel.: E-mail:
- Tempo de Rede de Ensino:
- Função/Cargo atual:
- Funções/Cargos anteriores:
- Trabalha em outra instituição: ( ) ISIM ( ) NÃO
- Se sim, quem função/cargo:
- Formação Inicial (graduação):
- Outras formações (especialização, mestrado e doutorado):

ENTREVISTA

1. Quais são as principais responsabilidades do seu cargo?
2. Qual é o papel dos formadores na formação continuada de professores na instituição?
3. Como você avalia o desempenho dos professores na formação continuada ofertada?
4. Quais são as estratégias propostas?
5. Quais são os recursos disponíveis para os formadores?
6. Quais são os critérios utilizados na seleção dos conteúdos e temas abordados?
7. Como são definidos os objetivos da formação?

8. Quais são os principais recursos utilizados?
9. Como a instituição promove a participação dos professores?
10. Quais são os principais resultados esperados da formação pela instituição?
11. Quais são os principais desafios enfrentados na implementação da formação continuada de professores?
12. Como é avaliado a influência da formação continuada na prática pedagógica dos professores?
13. Como a instituição busca alinhar a formação continuada oferecida com as necessidades e demandas dos professores?
14. Como os formadores promovem a diversidade e inclusão na formação?
15. Os formadores realizam uma avaliação (feedback) ao final do curso?

APÊNDICE G - ROTEIRO PARA VISITA TÉCNICA

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

- Identificar da pesquisadora.
- Breve apresentação do contexto da sua pesquisa, objetivos e a relevância da visita técnica.
- Apresentar documentos relativos a pesquisa: Carta de apresentação, autorização da Rede de Ensino, Termo Livre e Esclarecido, cronograma da visita aprovado, questionários, formulários institucionais e exigidos pelo Comitê de Ética da UnB e outros que se fizerem necessários.
- Identificar o profissional designado para acompanhar a visita.
- Solicitar ao responsável que faça um relato para apresentar a história da instituição, missão e objetivos.
- Aproveitar a visita para aplicações de questionários e realizar entrevistas.
- Perguntar sobre a estrutura, organograma, equipe de trabalho e funcionamento.

VISITA TÉCNICA

- Verificar se a instituição está situada em um local acessível e de fácil acesso para os professores cursistas.
- Visitar as áreas específicas relacionadas à pesquisa e observar a estrutura física da instituição.
- Verificar os espaços físicos destinados aos cursos. Oficinas, palestras etc.
- Perguntar sobre as ferramentas e os equipamentos disponíveis.
- Observar o processo e as relações de trabalho: da gestão, professores e demais funcionários.
- Perguntar se a instituição possui parcerias com outras instituições ou empresas e qual a modalidade desta parceria.
- Perguntar como é o atendimento aos professores cursistas ou que procuram a instituição, se há canais de comunicação disponíveis, atendimento presencial etc.
- Fazer anotações relevantes.

FORMAÇÃO CONTINUADA (CURSOS, OFICINAS, PALESTRAS etc.

- Perguntar sobre a oferta e programas de formação continuada da instituição.
- Qual a carga horária e cerificação.

- Aproveitamento dos cursos na progressão na carreira dos professores cursistas.
- Como é a frequência da oferta e sob qual demanda esta é elaborada: se pela necessidade e sugestão dos professores cursistas, demanda da gestão ou da Rede de Ensino.
- Como são realizadas as inscrições dos cursistas, número de vagas, evasões e desistências.
- Verificar se há oferta de cursos on-line, presenciais, híbridos e EAD.
- Perguntar se a instituição disponibiliza material didático para os cursistas.
- Verifique se a instituição realiza pesquisas ou avaliações pós-formação.

SOBRE OS FORMADORES

- Qual a forma de seleção e carga horária de trabalho: planejamento dos cursos, hora-aula, reuniões com a gestão e os pares.
- Como é a distribuição na oferta de cursos etc.
- Qual a formação (inicial e continuada) e se há uma formação específica para atuação como formador.
- Perguntar se a instituição disponibiliza material didático e oportuniza a formação continuada para o professor ou profissional formador.

CONVERSA COM OS RESPONSÁVEIS DA INSTITUIÇÃO

- Resumir as principais informações coletadas durante a visita.
- Agradecer pela oportunidade de visita.
- Informar sobre o(s) próximo passo(s) da pesquisa e possíveis colaborações futuras de ambas as partes.
- Analisar as informações à luz dos objetivos da pesquisa.
- Rever as anotações para fazer perguntas adicionais, se necessário.

CONCLUSÃO

- Analisar as informações coletadas à luz dos objetivos da pesquisa.
- Rever as anotações e avaliar a necessidade de fazer perguntas adicionais ou nova visita.
- Verificar se todos os documentos estão preenchidos e assinados.