

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E  
HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM  
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

VENERANDIA FRANCISCA SANTOS LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

ANÁPOLIS-GO  
2024

VENERANDIA FRANCISCA SANTOS LIMA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Eixo Temático: Políticas Públicas Educacionais/ Educação Superior/ Educação e Trabalho.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu.

ANÁPOLIS-GO  
2024

**Folha reservada para o Termo de Autorização para publicação de Teses e  
Dissertações na Biblioteca Digital (BDTD)**

**Folha reservada para a Ficha Catalográfica**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO  
BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

# **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 02 de setembro de 2024.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Sandra Elaine Aires de Abreu (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Orientadora/Presidente

---

Prof. Dr. Made Júnior Miranda (Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO)  
Membro externo

---

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva (Universidade Estadual de Goiás – UEG)  
Membro interno

Anápolis – GO, -----de ----- de 2024.

*Dedico este trabalho aos amores da minha vida:  
meu esposo, Paulo Henrique P. Medeiros; meu  
filho, Artur Santos Lima Medeiros; minha filha,  
Mariana Lima Medeiros.*

*Dedico ao meu irmão Ednaldo Francisco dos  
Santos Lima e ao meu sogro Braz Batista de  
Medeiros (in memoriam)*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, por sua infinita bondade, por nos conceder o dom da vida e as provisões necessárias para a nossa existência. Sou sempre grata por receber saúde, resiliência, persistência, amor e, também, por poder nutrir a fé de que teremos sucesso ao emprendermos nossa energia na realização de nossos sonhos.

À minha mãe, Renilde Francisca dos Santos Lima, e ao meu pai, Durvalino de Souza Lima, pelos ensinamentos e exemplos de amor, autocuidado, respeito, honestidade e empatia. Sua sabedoria me ensinou não apenas valores humanos valiosos, mas também a cultivar valores edificantes que são a essência da vida.

À minha irmã Veronise, por ser uma referência de luta, conquistas e pioneirismo acadêmico, já que, com muita fé em Deus e dedicação, será a primeira Doutora em nossa família. Receba minha gratidão por acreditar em mim e me apoiar nos meus sonhos pessoais, profissionais e acadêmicos, sobretudo, aqueles que se referem ao mestrado, pois conto com o seu apoio e incentivo desde quando o mestrado ainda era apenas um sonho na minha vida.

À minha irmã Silvânia, por nos fazer acreditar que nós – meninas pobres e pretas – poderíamos cursar uma graduação e pós-graduações. Seus passos abriram caminhos seguros para que pudéssemos seguir confiantes o nosso percurso acadêmico.

Aos meus irmãos Reinaldo, José e Josué, por serem grandes incentivadores e apoiadores dos meus projetos de vida.

Ao meu esposo, Paulo Henrique e aos meus filhos, Artur e Mariana, pela compreensão e amor incondicional que abraçam e apoiam minha existência e meus sonhos.

Ao meu sogro Braz Batista de Medeiros e minha sogra Maria Alda Pereira Medeiros que, com muito amor, carinho e dedicação fizeram parte da rede de apoio, proteção e cuidado com meu filho Artur e minha filha Mariana, desde os seus primeiros dias de vida.

Aos meus amigos, pelo incentivo para que eu realizasse meus projetos de vida e pela compreensão das minhas ausências e renúncias temporárias em prol de uma maior dedicação ao mestrado.

Aos meus colegas de trabalho do CMEI Dra. Elizabeth P. Ribeiro, onde atuo na função de Professora Regente da Educação Infantil e aos meus colegas do CASE Goiânia, onde atuo como Psicóloga, pela colaboração e solidariedade no dia a dia de trabalho e incentivos desde quando o mestrado não era mais do que um desejo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sandra Elaine Aires Abreu, pela contribuição imensurável à minha formação científica e acadêmica. Sua dedicação, gentileza, encorajamento, paciência e rigor acadêmico foram fundamentais para a conclusão desta etapa da minha trajetória acadêmica.

Aos colegas da turma PPGIELT 11, pelos momentos de partilha de dificuldades, aprendizados, desesperanças, esperanças e de alegrias. Apesar dos intensos compromissos acadêmicos – aulas, grupos de estudo e pesquisa, CELT, SEMIPE I e II – conseguimos reservar raros, mas valiosos momentos para momentos festivos, de boas prosas e risos, o que nos rendeu maravilhosas memórias afetivas em nossa trajetória acadêmica.

À Coordenação do PPGIELT, presidida pela Dra. Viviane Pires Viana Silvestre e Olira Saraiva Rodrigues, obrigada pela acolhida no Programa, pela atenção, dedicação e resolução pontual das demandas acadêmicas.

À Secretaria, pela acolhida e a organização da documentação acadêmica para que eu pudesse dar continuidade ao meu curso.

À Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, pelo acompanhamento da minha jornada no mestrado desde quando eu frequentava o Programa como aluna especial. É oportuno agradecer, também, o aceite de compor a banca examinadora desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Made Júnior Miranda, pelo acolhimento em grupos de estudos do Programa de Pós-Graduação da UEG-Inhumas; por ter participado do meu exame de qualificação e ter aceitado o convite para compor a banca examinadora desta dissertação de mestrado.

Agradeço, ainda, as trocas de conhecimento com cada professor e professora do PPGIELT o que tem reforçado a minha satisfação, alegria e gratidão por ter ingressado neste Programa, em especial, à professora Profa. Dra. Veralúcia Pinheiro, pelas valiosas contribuições no SEMIPE I.

Agradeço ao Prof. Dr. Hélvio Frank de Oliveira, por ter me inspirado a compreender que cada aula se abre para a possibilidade de um novo encontro e com a Professora Yara, mesmo em meio aos desafios do frio das manhãs e da avassaladora pandemia, conseguimos avançar, ora presencial, ora virtualmente.

Ao professor Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro e professora Dra. Olira Saraiva Rodrigues, que em uma das aulas que ministravam juntos, nos conduziram, com sensibilidade e maestria, para territórios além da Iniciação Científica, nos conduziram às nossas memórias. Como dizia a professora Olira, “àquela hora da tarde”, revisitamos até mesmo a caixinha de memória da nossa infância. Assim, Professora Olira e Professor Raimundo contribuíram para a compreensão do sentido da nossa caminhada no Mestrado que vai além do sentido objetivo,

tendo em vista que atravessa a subjetividade e reverbera em outras áreas da nossa vida, exigindo muitas renúncias, dedicação, curiosidade, domínio metodológico, rigor científico e melhor gestão do tempo diante das demandas acadêmicas, pois bem sabemos que tais demandas provocam a sensação de que o tempo passa mais rápido do que gostaríamos.

É interessante reconhecermos as memórias, as sensações, emoções e sentimentos que atravessam essa jornada. Assim, a partir das memórias e reflexões, foi possível perceber o valor dos sentimentos e emoções, dos desejos e inseguranças que permeiam a vida e os processos de formação continuada, e, ao mesmo tempo, confirmei a importância de aprendermos a educar nossos medos para podemos transformá-los em coragem, como pontua Freire, quando comenta que o que importa no processo de formação docente é a compreensão dos nossos sentimentos, emoções, medos que ao serem educados, podem gerar coragem.

Ao trazer à memória cada professor e professora, que estivera comigo nesta caminhada: Dr. Ged Guimarães, Dr. Sóstenes César de Lima, Dra. Lúcia Gonçalves de Freitas, Dra. Gláucia Vieira Cândido, meu coração se aquece e fica cheio de gratidão a todos, especialmente, àqueles que contribuíram, para que eu aprendesse a educar meus medos e a transformá-los em coragem. Reverencio e manifesto minha gratidão a todas as professoras e professores que participaram da minha caminhada desde os meus primeiros passos e ao longo da minha vida.

Meus agradecimentos aos revisores Edilson Pimenta Ferreira e Valéria Emília de Aquino que se dedicaram a tornar esta leitura mais palatável e organizada em todos os quesitos.

Agradeço aos gerentes Elias Antônio Democh, da Gerência de Formação de Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Eneida Amorim, da Gerência da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, por terem me recebido e, com solicitude, apontado os documentos e as fontes de dados que poderiam contribuir para a realização desta pesquisa. Enfim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta pesquisa e compreenderam que por mais gratificante que seja o título de mestre, esta conquista é resultado de muita dedicação e de incontáveis renúncias.

O que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada, do medo que, ao ser 'educado' vai gerando a coragem.

PAULO FREIRE

## RESUMO

LIMA, Venerandia Francisca Santos. **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**. 170 f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO, 2024.

Esta dissertação, direcionada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT, apresenta-se vinculada à linha *Educação, Escola e Tecnologias* e ao eixo temático *Políticas Públicas Educacionais / Educação Superior / Educação e Trabalho* e versa sobre a temática da Formação Continuada e Políticas Educacionais referentes à formação continuada de docentes da Educação Básica. Nela, questiona-se como acontece a formação continuada complementar de professores da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ofertada pela Gerência de Formação (GERFOR, 2018-2022). Logo, este estudo tem por objetivo geral analisar a formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, ofertada pela GERFOR no período de 2018-2022. Para efetivar esse objetivo, buscou-se explorar a formação continuada de professores à luz das Políticas públicas educacionais vigentes; analisar na legislação educacional brasileira a formação continuada de professores nas esferas federal e municipal; e por fim, examinar os cursos, na modalidade complementar, ofertados pela GERFOR para a formação continuada de professores da Educação Básica da SME/Goiânia no período de 2018-2022. A abordagem metodológica é qualitativa, sendo do tipo bibliográfica e documental orientada por Minayo (2002) e Marconi e Lakatos (2003) sobre os caminhos e processos da pesquisa qualitativa. O aporte teórico inicial para a discussão acerca da formação docente perpassa Freire (1992-2018), Imbernón (2010), Gatti, Barreto e André (2009-2019), Nóvoa (2017), Tardif (2014), Candau (1997) Shiroma (2002), Libâneo (2018), Laval (2019) entre outros. A escolha inicial por tais autores se justifica por apresentarem reflexões acerca da formação continuada numa perspectiva crítica, humanista considerando o desenvolvimento pessoal e profissional do docente em diferentes contextos. Em síntese, os resultados mostraram que há desafios na implementação de Políticas educacionais em Goiânia, evidenciando uma visão limitada da formação, predominantemente técnica e carente de reflexão crítica e abordagem integral, com acompanhamento efetivo dos docentes que cursam as ações formativas, e que possam participar da elaboração de novos cursos por meio de avaliações periódicas da abrangência atingida pelos cursos. Além disso, as justificativas econômicas apresentadas pelo município, principalmente no contexto da pandemia, para negar, restringir o acesso à formação contínua ou mesmo monitorar a não-conclusão dos cursos por parte dos docentes, revelam uma desconexão entre as intenções expressas no Plano Municipal de Educação-PME-Goiânia e a realidade enfrentada pelos educadores.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; Políticas Públicas Educacionais; GERFOR e SME Goiânia.

## ABSTRACT

LIMA, Venerandia Francisca Santos. **CONTINUING TRAINING OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF GOIÂNIA**. 170 f.

Master's Dissertation in Education, Language and Technologies – UEG, Anápolis-GO, 2024.

This dissertation directed to the Interdisciplinary Postgraduate Program in Education, Language and Technology at State University of Goiás – PPG-IELT is linked to the Education, School and Technologies line and the thematic axis Educational Public Policies / Higher Education / Education and Work under the theme of Continuing Training and Educational Policies regarding the Continuing Training of Basic Education teachers. In this research, the main question is how the continued training of Basic Education teachers in the Goiânia Municipal Education Network takes place. This question results in the following investigation: how is the offering and evaluation of complementary continuing education courses for Basic Education teachers offered by the Training Management (GERFOR) in the Municipal Education Network of Goiânia? This study has the general objective of analyzing the continuing training of Basic Education teachers in the municipal network of Goiânia, offered by GERFOR in the period from 2018 to 2022. To achieve this objective, we sought to explore the continuing training of teachers in the light of public educational policies; analyze the continuing training of teachers in the federal and municipal spheres in Brazilian educational legislation and finally analyze the complementary courses offered by GERFOR for the continuing training of Education professionals at SME/Goiânia in the period from 2018 to 2022. The methodological approach is qualitative, in the bibliographic and documentary type, guided by Minayo (2002) and Marconi and Lakatos (2003) on the paths and processes of qualitative research. The initial theoretical support for the discussion about teacher training runs through Freire (1992-2018), Imbernón (2010), Gatti, Barreto and André (2009-2019), Nóvoa (2017), Tardif (2014), Shiroma (2002), Libâneo (2018), Laval (2019) among others. The initial choice of these authors is justified because they present reflections on the teaching work and continuing education from criticism to humanistic perspective, considering the personal and professional development of teachers in different contexts. In summary, the results showed that there are challenges in implementing educational policies in Goiânia, highlighting a limited vision of training, a predominantly technical perspective, and a lack of critical reflection towards a comprehensive approach, with effective monitoring of teachers who undertake training activities and who can participate in the development of new courses through systematic assessments of the coverage achieved by the courses. Furthermore, the economic justifications presented by the municipality, especially in the context of the pandemic, aiming to deny, restrict access to continuing education or monitor teachers' non-completion of their courses, reveal a disconnection between the intentions expressed in the Municipal Education plan PME-Goiânia and the reality faced by the educators.

**Keywords:** Continuing Teacher Training; Educational Public Policies; GERFOR and SME Goiânia.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a revisão bibliográfica (2020-2022) .....	22
Quadro 2 – Formação continuada no PME – Goiânia (2015 – 2025) .....	101
Quadro 3 – Cursos ofertados em 2018 pela GERFOR Goiânia .....	113
Quadro 4 – Cursos ofertados em 2019 pela GERFOR Goiânia .....	118
Quadro 5 – Cursos ofertados em 2020 pela GERFOR Goiânia .....	124
Quadro 6 – Cursos ofertados em 2021 pela GERFOR Goiânia .....	131
Quadro 7 – Cursos ofertados em 2022 pela GERFOR Goiânia .....	139
Quadro 8 – Cursos para trabalhar a BNCC e que fazem referência à BNCC entre 2018-2022 .....	147

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAH	Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES	Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
GERFOR	Gerência de Formação dos Profissionais da Educação
IES	Instituições de Educação Superior
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PI	Plano Institucional
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PFFC	Projeto Pedagógico de Formação Continuada
PMAIfa	Programa Mais Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Programa Nacional de Educação e Mobilização para a Reforma do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede

Pública de Educação Básica

PROFMAT Mestrado Profissional em Ensino de Matemática

PROFQUI Mestrado Profissional em Ensino de Química

PROFLETRAS Mestrado Profissional em Letras

PROFIS Mestrado Profissional em Ensino de Física

PROFARTES Mestrado Profissional em Artes

PROFHISTÓRIA Mestrado Profissional em História

PROFGEO Mestrado Profissional em Ensino de Geografia

PROFBIO Mestrado Profissional em Ensino de Biologia

PROFILO Mestrado Profissional em Filosofia

PROFSOCIO Mestrado Profissional em Sociologia

PROEF Mestrado Profissional em Educação Física

PROFEI Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

PROINFO INTEGRADO Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia

Educacional

RME Rede Municipal de Ensino

SAE Sistema de Aquisição da Escrita

SEED Secretaria de Educação à Distância

SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SME Secretaria Municipal de Educação

UAB Universidade Aberta do Brasil



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	20
CAPÍTULO 1.....	27
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: algumas definições e abordagens .....	27
1.1 Políticas públicas educacionais no contexto capitalista .....	27
1.2 A formação continuada de professores no Brasil.....	34
1.2.1 <i>Definições e abordagens teóricas</i> .....	35
1.2.2 <i>Níveis de atuação da formação continuada</i> .....	39
1.2.3 <i>Diferentes facetas da formação continuada</i> .....	42
1.3 Programas de formação continuada no Brasil.....	49
1.3.1 <i>O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)</i> .....	49
1.3.2 <i>O Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)</i> .....	53
1.3.3 <i>Outros Programas específicos para formação continuada de professores da Educação Básica</i> .....	55
1.3.3.1 <i>A Universidade Aberta do Brasil (UAB)</i> .....	56
1.3.3.2 <i>Programa de formação continuada de professores na Educação Especial ...</i>	57
1.3.3.3 <i>O Portal do Professor</i> .....	58
1.3.3.4 <i>Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional-PROINFO INTEGRADO</i> .....	60
1.3.3.5 <i>Programas de Mestrado Profissional para qualificação de professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB)</i> .....	61
CAPÍTULO 2.....	63
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA:	
legislações.....	63
2.1 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 .....	64
2.2 Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010.....	67
2.3 Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 .....	72
2.3.1 <i>Lei nº 8.035/2010 – PNE 2011-2020</i> .....	76
2.4 Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.....	77
2.5 Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015 .....	79
2.6 Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 .....	84

2.7 Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020 .....	86
2.8 O PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024: avanços e desafios referentes à formação continuada de professores .....	90
2.8.1 <i>Formação de professores e valorização do magistério nos Planos Nacionais de Educação</i> .....	93
CAPÍTULO 3.....	99
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA .....	99
3.1 Plano Municipal de Educação de Goiânia para Formação Continuada de Professores da Rede.....	100
3.2 A formação continuada de professores da Rede municipal de ensino de Goiânia...	110
3.2.1 <i>Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2018-2022)</i> . 111	
3.2.2 <i>Os cursos oferecidos pela GERFOR, BNCC e o PME Goiânia (2015-2025): algumas inferências</i> .....	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	157
REFERÊNCIAS.....	164

## INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação é a formação continuada de professores da Educação Básica e tem como foco os cursos na modalidade complementar ofertados pela Secretaria Municipal de Goiânia (SME/Goiânia), por meio da Gerência de Formação (GERFOR), no período de 2018-2022.

O interesse pelo tema surgiu de minhas observações como professora da Rede Municipal de Educação de Goiânia, desde o ano de 1992, no que se refere à oferta de cursos de formação continuada ofertada pela GERFOR, os quais – ao longo desse tempo – passaram por várias modificações, dentre as quais destaco: quantidade de vagas, períodos, locais de realização, formas como são nomeados, tipos, abordagens, variedade de conteúdos, objetivos e modalidades (ora presenciais, ora remotos).

Tais observações me instigaram a investigar acerca da formação continuada de professores da Educação Básica da Secretaria Municipal Educação de Goiânia. Para tanto, optei por realizar este estudo, por meio de uma formação continuada *Stricto Sensu* (mestrado), e escolhi, como Programa para realização dessa Pós-Graduação, o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás.

Após a escolha do tema, dediquei-me ao levantamento bibliográfico e verifiquei que há vários estudos sobre a formação continuada de professores, de modo geral, mas há poucas dissertações e teses sobre a formação continuada de professores da Educação Básica da rede municipal de ensino o que acena para a relevância e atualidade do tema delimitado nesta dissertação.<sup>1</sup>

O levantamento bibliográfico foi iniciado a partir de algumas revisões de literatura sobre o tema (formação de professores), realizadas por alguns pesquisadores no período de 2016 a 2020, das quais se pode extrair os seguintes dados: na revisão de literatura realizada por Matos *et al.* (2016), foram identificadas 2.062 pesquisas sobre formação continuada de professores da Educação Básica. Arcadinho *et al.* (2020) analisou 129 artigos sobre docência e formação inicial de professores. Barbosa e Martins (2020) analisaram 41 pesquisas entre artigos,

---

<sup>1</sup> A utilização de verbos na 1ª pessoa do singular e na 1ª pessoa do plural ao longo da introdução é intencional: como a pesquisa é fruto de minhas observações como professora da Rede Pública, a opção se dá para que fique claro que estas observações vêm da minha vivência. Outrossim, ao longo do texto elas também aparecem algumas vezes, no intuito de evidenciar alguns relatos de experiência e, ainda, de aproximar o leitor ou leitora da realidade que muitos de nós, professores, vivemos no país.

dissertações e teses. Tais indicadores revelam um crescente interesse, por parte da Academia, por investigar a formação continuada de professores.

Como os estudos de Matos *et al.* (2016), Arcadinho *et al.* (2020) e Barbosa e Martins (2020) datavam até o ano de 2020, optamos por delimitar nosso levantamento entre os anos de 2020 e 2022 no Catálogo de Tese e Dissertações da Capes. Foi aplicado na busca os descritores “Formação Continuada de Professores”, “Políticas Educacionais” e “Educação Básica”, o que resultou em 3.334 pesquisas. O grande número de trabalhos encontrados me impeliu a aplicar alguns filtros, a saber “grande área conhecimento: Ciências Humanas”; “área do conhecimento: Educação”; “área de concentração: Educação”. Tais filtros otimizaram nossa pesquisa e nos apontaram 160 documentos, como retorno.

Esse processo foi realizado de forma mais abrangente para que as principais teorias pudessem ser identificadas. Interessavam-me, sobremaneira, também, conceitos, métodos e resultados de pesquisas anteriores sobre o tema. Além disso, mostrava-se caro identificar as lacunas existentes sobre a temática no intuito de direcionar este estudo; alinhar o problema de pesquisa; estruturar e definir a metodologia e, assim, identificar os métodos e procedimentos mais adequados para este estudo. Por isso, outros termos mais específicos não foram considerados na busca realizada, como, por exemplo, “Plano Municipal de Educação de Goiânia”. Tais tipos de comandos na busca poderiam delimitar em demasia a pesquisa e, conseqüentemente, excluir trabalhos importantes e valiosos sobre formação continuada de professores realizadas em outras regiões do país.

Um aspecto que foi levado em consideração para o recorte temporal proposto, de 2020 a 2022, foi o de focar pesquisas com tendências mais recentes. Além disso, interessava-me investigar mudanças na conjuntura da Política educacional e a sua influência nos cursos de formação de professores/as a partir da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), subsidiada pela Portaria nº 2.167/2019, que se traduziu em uma recente mudança para a formação inicial e continuada de professores.

Outra razão para esse recorte temporal foi a possibilidade de apreender pesquisas sobre o período do contexto pandêmico da Covid 19, as evoluções e retrocessos na educação brasileira e as mudanças de estratégias adotadas na oferta de cursos de formação continuada, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por meio da GERFOR aos professores da Educação Básica no referido período.

A leitura das dissertações e teses foi realizada, com vistas a verificar se os trabalhos tratavam efetivamente do tema de pesquisa, formação de professores da Educação Básica. Durante essa leitura, nossa lente esteve voltada para aqueles realizados no campo das

Secretarias Municipais de Educação, pois, dessa forma, teríamos uma evidente aproximação do tema analisado nesta dissertação. Como critério de inclusão foi considerada a presença dos descritores indicados nos títulos, palavras-chave ou nos trabalhos.

Como critérios de exclusão, foram desconsiderados trabalhos que não apresentaram os descritores investigados e trabalhos que não abordavam a temática, além do critério de estar disponível on-line. Tal empreitada nos permitiu selecionar 12 trabalhos para a revisão bibliográfica, como exposto no quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a revisão bibliográfica (2020-2022)**

<b>Autoria / Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Programa/Instituição</b>	<b>Código de identificação</b>
Aline Klimeck Fragoso (2020)	Repercussões Do PNAIC Nas Políticas De Formação Continuada Para Professores De Educação Infantil No Município De Santa Maria – RS	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS)	<b>1D</b>
Iloni Frey Manfroi (2021)	Políticas De Formação Continuada De Professores: Ênfases Discursivas	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS	<b>2D</b>
Jaqueline Ventura Ferreira (2020)	Os impactos da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) nas práticas pedagógicas do ciclo de alfabetização na Rede Municipal de ensino em Petrolina-PE	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPI) da Universidade de Pernambuco	<b>3D</b>
Patrícia De Oliveira Prata (2020)	PNAIC Uberaba: Percepções Sobre A Formação Continuada	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro	<b>4D</b>
Juliana Benitez Golfetti (2021)	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): Formação Continuada de Professores Em Foco	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	<b>5D</b>
Luiza Oliveira De Liz (2021)	Professores de Educação Física na Educação Infantil e a discussão	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de	<b>6D</b>

	sobre a BNCC.	Ciências Humanas e da Educação - FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.	
Leana Gioia Siqueira (2021)	Transição entre a formação inicial e o início da carreira docente: desafios e aprendizagens dos/as professores/as da Educação Infantil	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE - do Centro de Ciências Humanas e da Educação - FAED – da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC	<b>7D</b>
Jussani Derussi (2020)	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (PNAIC): Modos De Participação Docente	Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ)	<b>8D</b>
Karina Durau Do Prado (2021)	Programa Mais Alfabetização (PMALFA): uma análise político-pedagógica	Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	<b>9D</b>
Mayranda Carvalho Miranda (2020)	Políticas Nacionais de Alfabetização: O Programa Mais Alfabetização no município de Ananindeua-PA	Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA)	<b>10D</b>
Mirian Margarete Pereira Brisola (2021)	Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa: Formação De Professores Alfabetizadores No Âmbito Da UEPG	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa	<b>11T</b>
Maria Da Conceição De Moura Silva (2020)	Políticas educacionais de (Des) valorização dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Pública de ensino de Rio Branco /Acre	Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre	<b>12D</b>

Fonte: Elaboração própria (2023).

É importante observarmos que, ao buscarmos no Catálogo de Tese e Dissertações da Capes aplicando os descritores “Formação Continuada de Professores”, “Políticas Educacionais” e “Educação Básica”, encontramos somente uma tese, a 11T, que contemplava

os descritores utilizados, o que indicou a necessidade da ampliação do escopo de pesquisa, do recorte temporal e perspectivas sobre o tema em questão.

O levantamento realizado, nas dissertações e teses, indicou uma maior prevalência de pesquisas realizadas no campo da Educação Infantil, o que referenda os reflexos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que foi um importante Programa para a formação continuada de professores que atuavam com a alfabetização.

De modo geral, as pesquisas trouxeram o PNAIC, por ser orientador de diversos outros Programas. Sua estrutura possuía elementos para aperfeiçoar os próximos Programas que surgiram subsequentemente. Por isso, foi possível observar que mesmo quando o foco e o objeto não eram o PNAIC, os trabalhos mencionaram essa Política.

As pesquisas indicam uma prevalência voltada para a alfabetização, análise de Programas de alfabetização como propositura para avançar na qualidade da Educação, bem como na Política analisada, o PNAIC.

Verificamos, após a análise dos trabalhos citados no quadro 1, uma lacuna nas pesquisas, no que tange à formação de professores que atuam na Educação Básica, especialmente focadas na esfera da formação continuada nas Redes Municipais de Ensino. Isso posto, o tema desta dissertação se torna relevante ao ampliar esse rol de investigações e realizar proposituras que poderão promover reflexões, provocar discussões e um novo pensar sobre a formação continuada de professores da Educação Básica na esfera Municipal.

É por essa razão que se busca o desenvolvimento de estudos referentes à formação continuada (na modalidade complementar) de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Sendo assim, os cursos de formação continuada, na modalidade complementar, ofertados pela Secretaria Municipal de Goiânia-SME/Goiânia, por meio da GERFOR, no período de 2018-2022, constituiu-se objeto desta pesquisa.

Diante desse panorama, esta dissertação foi orientada pela seguinte questão: como aconteceu a formação continuada na modalidade complementar de professores da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ofertada pela GERFOR (2018-2022)? Isso significa afirmarmos que este estudo tem por objetivo geral analisar a formação continuada, na modalidade complementar, de professores da Educação Básica da Rede Municipal de ensino de Goiânia, ofertada pela Gerência de Formação (GERFOR) no período de 2018-2022.

Insta informar que a metodologia deste estudo é a abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental. Conforme orienta Minayo (2002), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações,

que não podem ser abordadas somente de maneira quantitativa”.

Além disso, a pesquisa qualitativa permite uma compreensão mais ampla dos fenômenos investigados, a partir do contexto no qual estão inseridos. (Marconi; Lakatos, 2003).

Outro fator relevante desse tipo de pesquisa é o fato de sua abordagem permitir um plano aberto e flexível, que parte do fundamento de que há uma “conexão dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2000)

É primordial destacar que esta pesquisa foi realizada por meio de uma etapa documental que, segundo Chizzotti, (2000), “é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática [...] aspecto dominante em trabalhos que visam mostrar a situação atual de um assunto determinado”, podendo ainda demarcar a “evolução histórica de instrumentos adotados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos” (Chizzotti, 2000).

Portanto, tivemos como base a busca e o estudo dos documentos oficiais de âmbito nacional e os da Rede Municipal de Educação de Goiânia, acessos a sites oficiais da Secretaria Municipal de Educação e links de acessos para documentos específicos da Gerência de Formação de Profissionais da Educação de Goiânia-GERFOR-dentre outros textos e materiais sistematizados que acompanharam todo o processo da pesquisa. Segundo Chizzotti, 2000) o pesquisador “não pode dispensar as informações documentadas” [...] para se conhecer o que já foi investigado, o que falta investigar, os problemas ainda controversos, obscuros, inadequadamente estudados ou que ainda persistem”. Sendo assim, abrem-se lacunas para novos estudos.

De acordo com Lüdke e André (2018) o estudo bibliográfico envolve a revisão e a síntese crítica da literatura existente, a fim de embasar e contextualizar um estudo. Todo esse processo de revisão e síntese possibilitou o acesso à literatura produzida sobre a temática escolhida, servindo de apoio para o desenvolvimento desta pesquisa.

Chizzotti (2000), explora o papel da teoria na análise de dados qualitativos, discute como os dados são interpretados à luz de teorias existentes ou como podem contribuir para o desenvolvimento de novas teorias. Enfatiza, ainda, a importância de manter um diálogo constante entre os dados e a teoria ao longo do processo de análise.

Nessa perspectiva, a análise documental foi realizada em conjunto com a escolha bibliográfica, pois assim possibilitou um olhar mais direcionado para a temática pesquisada. Para tanto, foram estudados artigos, livros, teses, dissertações, documentos e normativas legais que abordam a formação continuada de professores no intuito de evidenciar o que já havia sido

pesquisado a respeito.

Tendo o percurso metodológico iniciado pela escolha do tema, seguido pelo levantamento bibliográfico e revisão de literatura (que envolveu localização de fontes, por meio da escolha de livros, artigos, relatórios e outras publicações, a compilação das fontes identificadas e localizadas, alguns fichamentos desses materiais, análise e síntese envolvendo a revisão e a análise das informações coletadas relacionando ao tema estudado), foi possível delimitar o tema desta pesquisa, que consiste na formação continuada de professores da Educação Básica na modalidade complementar ofertada pela GERFOR no período de 2018 a 2022.

E, assim, diante do exposto, cumpre apresentar como está estruturada esta dissertação. O presente trabalho foi estruturado em três capítulos: o primeiro teve por objetivo explorar a formação continuada de professores à luz das Políticas públicas educacionais. Para tanto, buscamos contextualizar e analisar a formação de professores no Brasil, considerando as Políticas públicas educacionais no contexto capitalista, bem como os impactos do neoliberalismo na elaboração das Políticas educacionais. No que tange à formação continuada de professores no Brasil, buscamos por definições e abordagens teóricas, identificação dos níveis de atuação da formação continuada, bem como dos tipos ou facetas e os atuais desafios de formação continuada e, por fim, apresentamos alguns Programas de formação continuada de professores ofertados pelo Governo Federal.

O segundo capítulo objetivou analisar, na legislação educacional brasileira, a formação continuada de professores nas esferas federal e municipal, sendo objeto dessa análise as legislações, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96). Além disso, analisa e compara as determinações estabelecidas para essa modalidade de formação nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, respectivamente.

Por fim, no capítulo terceiro, intentamos examinar os cursos, na categoria complementar, ofertados pela GERFOR para formação continuada dos profissionais da Educação da SME/Goiânia no período de 2018-2022. No intuito de atingir este objetivo, foram apresentadas e analisadas as metas e estratégias referentes à formação continuada do Plano Municipal de Educação-PME/Goiânia (2015-2025), bem como os aspectos que permeiam a concepção, implementação, abrangência e resultados obtidos com relação à taxa de conclusão dos cursos ofertados pela Gerência de formação – GERFOR

Após o terceiro capítulo, apresentamos as considerações finais, em que os resultados da

pesquisa são discutidos de forma a provocar reflexões e acenar para a relevância do trabalho realizado. Interessa-nos, também, nessa seção, apontar possíveis direcionamentos para pesquisas vindouras.

Passamos, a seguir, a apresentar o capítulo primeiro deste trabalho.

## **CAPÍTULO 1**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL: algumas definições e abordagens**

Este capítulo tem como objetivo explorar a formação continuada de professores à luz das Políticas públicas educacionais. Para tanto, analisamos a formação de professores no Brasil considerando as Políticas públicas educacionais vigentes no contexto capitalista; buscamos por definições; resgatamos abordagens teóricas; descrevemos os níveis e as facetas da formação continuada e seus desafios. Ao encerrar este capítulo, apresentamos alguns Programas de formação continuada de professores ofertados pelo Governo Federal.

#### **1.1 Políticas públicas educacionais no contexto capitalista**

A discussão das políticas educacionais tem sido feita por diferentes autores, os quais consideram o contexto capitalista, as interações de diversas forças sociais, a tendência à objetificação e mercantilização<sup>2</sup> da educação.

Cardoso e Almeida (2023) consideram que uma prerrogativa acerca das Políticas públicas educacionais consiste em explorar o contexto em que elas são formuladas e implantadas. A relação entre as Políticas públicas educacionais e o contexto capitalista brasileiro é complexa e multifacetada. No século XXI, o país enfrenta desafios decorrentes da influência neoliberal, da pressão de organismos internacionais e das demandas de um mercado de trabalho globalizado e tecnológico. Essas influências moldam os currículos, as práticas pedagógicas e as Políticas educacionais de formação continuada de professores, refletindo as

---

<sup>2</sup> Sob a ótica neoliberal, a mercantilização da educação é compreendida como a incorporação de princípios de mercado nas políticas educacionais, onde a eficiência, a competitividade e a privatização se tornam centrais. Segundo Ball (2012), esse processo transforma a educação em um serviço sujeito às leis de oferta e demanda, enfraquecendo a visão de educação como um direito social e coletivo. Conforme Gentili (2020), a mercantilização na educação refere-se ao processo de transformar a educação em mercadoria, onde seus serviços e produtos são tratados como bens de consumo, com o objetivo de atender a interesses econômicos, muitas vezes em detrimento da qualidade pedagógica e do direito à educação.

necessidades do mercado e as prioridades das classes dominantes. (Cardoso e Almeida,2023).

Cardoso e Almeida (2023) comentam que é importante reconhecer que as Políticas educacionais não são determinadas apenas pelo capitalismo, mas são moldadas por uma interação de diversas forças sociais. Nesse sentido, as correntes críticas, ao questionarem a qualidade das políticas educacionais, propõem uma abordagem mais ampla e crítica em relação aos sistemas educacionais, sobretudo, enfatizam a necessidade de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova a emancipação<sup>3</sup> e a igualdade social. Essas correntes buscam desafiar as estruturas de poder existentes e promover uma educação que capacite os alunos a pensarem criticamente, a questionarem as injustiças sociais e a se engajarem na transformação da sociedade. Assim, a qualidade da educação é vista não apenas em termos de resultados quantitativos, mas também em sua capacidade de promover uma sociedade mais justa e igualitária. (Cardoso; Almeida, 2023)

No contexto da educação, marcado pelo sistema capitalista, as Políticas públicas educacionais desempenham um importante papel na organização e orientação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2018), enfatiza a importância de uma educação libertadora que, para além da simples transmissão de conhecimento, possibilite aos estudantes compreenderem criticamente o mundo ao seu redor e a agir para transformá-lo.

Sobre isso, Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), destaca a responsabilidade dos educadores na escolha entre manter o *status quo* ou desafiar e transformar as estruturas sociais injustas por meio da Educação. Nesse viés, Freire (1996) argumentava que, em vez de simplesmente reproduzir as desigualdades existentes, a Educação deve desafiar ativamente as injustiças sociais e contribuir para a formação de indivíduos capazes de se tornarem agentes de mudanças.

Tal discussão ganha força quando Freire (1996) afirma que “não há mudança social sem Educação e não há Educação sem mudança social”. Nesse sentido, discute-se como as Políticas educacionais podem ser instrumentos tanto de manutenção quanto de transformação das estruturas sociais, especialmente em um contexto capitalista. Sendo assim, Freire (1996) critica as Políticas educacionais que perpetuam a opressão e a desigualdade, especialmente aquelas que são desenhadas para servir aos interesses dominantes dentro de uma sociedade capitalista.

---

<sup>3</sup> Para Freire (1996), a emancipação educacional é um processo em que os indivíduos, através da conscientização crítica, tornam-se sujeitos de sua própria história, capazes de transformar sua realidade social. É um caminho para a liberdade e a autonomia, por meio da prática dialógica e da educação como prática da liberdade. Nessa obra, Freire discute a importância da educação crítica e da emancipação como caminho para a transformação social.

Em meio a sua crítica, Freire em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992) destaca a relevância de Políticas educacionais que promovam a conscientização crítica, a participação democrática e a igualdade de oportunidades.

Portanto, Freire (1992) defende uma abordagem educacional que reconheça e valorize a diversidade cultural e social, e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Para além disso, Freire (1992) enfatiza a necessidade de uma educação que esteja conectada à realidade concreta dos alunos e que seja relevante para suas vidas cotidianas tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo. O autor critica, ainda, as abordagens educacionais desvinculadas das experiências de vida e que não levam em conta suas necessidades e interesses específicos.

Devemos pontuar, antes de avançar, que ao revisitar obras de Freire, foi possível notarmos que no contexto das Políticas públicas educacionais no século XXI, a perspectiva de Paulo Freire continua atual e relevante em um mundo cada vez mais globalizado e marcado por uma desafiadora desigualdade socioeconômica. Suas ideias sobre uma Educação crítica e emancipatória vão de encontro com estruturas de poder e opressão que insistem a assolar a sociedade. Por essa razão, as ideias freirianas continuam sendo uma fonte inspiradora para repensar as Políticas públicas educacionais no século XXI, desafiando-nos à elaboração de Políticas educacionais na perspectiva da construção de sistemas educacionais mais justos, inclusivos e emancipatórios.

Candau (2000), em seus estudos sobre Direitos Humanos e Educação Intercultural, avança em linha consonante ao argumentar que a Educação deve preparar os estudantes para uma participação ativa na sociedade democrática, promovendo valores éticos e a consciência dos direitos e deveres dos cidadãos. Para ela, a escola deve ser um espaço de reflexão crítica e de construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade (Candau, 2000).

Gatti (2019), por sua vez, destaca o papel central dos professores e sua valorização dentro das Políticas educacionais e, nesse prisma, ressalta que estratégias que visam à valorização e ao desenvolvimento profissional dos docentes são essenciais para a promoção de uma Educação de qualidade e mais inclusiva.

Saviani (1980), discute a importância da reflexão filosófica na educação e propõe uma análise crítica do senso comum presente na prática educativa, buscando desenvolver uma consciência filosófica que permita uma compreensão mais aprofundada dos fundamentos da educação e do papel do professor, tendo em vista que essa perspectiva filosófica é essencial para a formação de professores, pois os capacita a refletir criticamente sobre sua prática e sobre o contexto educacional em que estão inseridos.

Além disso em sua obra *Escola e Democracia*, Saviani (1983) aborda a relação entre educação e democracia e dessa forma contribui para o debate ao defender Políticas educacionais que vislumbrem o acesso universal à Educação gratuita. Neste sentido Saviani (1983) argumenta que a escola deve ser um espaço de igualdade de oportunidades de todos os cidadãos, promovendo a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Para a formação de professores, essa perspectiva implica em uma compreensão do papel do educador como agente de transformação social, capaz de promover uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Em seu artigo: *Sobre a Natureza e Especificidade da Educação*, Saviani (2015) discute a natureza da educação e sua especificidade em relação a outras práticas sociais. Dessa forma, destaca a importância da educação como um processo intencional de transmissão e apropriação de conhecimentos, valores e cultura. Sendo assim, essa reflexão é necessária para que a formação continuada de professores possibilite compreender o significado da prática educacional, bem como os princípios que devem nortear a atuação pedagógica.

Portanto em relação às políticas educacionais para a formação de professores da Educação básica, no contexto capitalista, é possível notar que as obras de Saviani fornecem subsídios teóricos importantes para pensar criticamente sobre essas políticas e contribuir para a elaboração e implementação de forma mais adequada às necessidades e desafios da educação brasileira.

Todos os pensamentos supracitados acenam para a convergência de pensamentos sobre a valorização de uma Educação crítica, emancipatória e libertária. Contudo, a mercantilização das relações educacionais mostra-se como verdadeiro obstáculo para tal perspectiva de valorização. É isso que destaca Torres (2002), para quem o neoliberalismo<sup>4</sup> teve impacto

---

<sup>4</sup> **Neoliberalismo** é um conjunto de políticas econômicas e uma doutrina que promove a desregulamentação do mercado, a privatização de empresas estatais e a redução do papel do Estado na economia, enfatizando a importância do livre comércio, da competição e da iniciativa privada. Surgiu no final do século XX como uma resposta às políticas de intervenção estatal do período pós-Segunda Guerra Mundial, sendo associado a pensadores como Friedrich Hayek e Milton Friedman. Segundo Marilena Chaui (2000), Neoliberalismo é uma doutrina que defende a primazia do mercado sobre o Estado, atribuindo à iniciativa privada o papel central na regulação da economia e na organização social. O Estado deve ser reduzido em suas funções, limitando-se à garantia da propriedade privada e à promoção de políticas que favoreçam a liberdade econômica. Jessé Souza (2017) traz uma visão crítica do neoliberalismo no contexto das desigualdades sociais brasileiras e, portanto, define Neoliberalismo como uma ideologia que busca justificar a desigualdade social como resultado de mérito individual, promovendo uma política de desmantelamento das proteções sociais e coletivas em prol do mercado. O neoliberalismo legitima o individualismo e a competição como valores centrais, ao mesmo tempo em que enfraquece o papel do Estado na garantia de direitos e na redução das desigualdades.

negativo na Educação. Para a autora, os riscos da mercantilização do ensino e da privatização da educação são evidentes e muitas vezes negligenciados, sendo assim, aumenta-se o risco de aprofundar as desigualdades sociais e reduzir o acesso à educação de qualidade para os grupos mais vulneráveis da sociedade. Ela argumenta que a Educação pública e democrática deve ser preservada como um direito fundamental de todos os cidadãos, promovendo não apenas o acesso, mas também a autonomia e a emancipação dos sujeitos. Assim, ela enfatiza a importância de resistir às políticas neoliberais que buscam minar a educação pública em favor de interesses privatizantes e mercadológicos.

Essa tônica da objetificação e mercantilização da Educação permeia também a compreensão de Laval (2019) que, em sua obra *Escola não é Empresa: O ataque da direita à educação*, discute criticamente as influências do neoliberalismo nas Políticas públicas educacionais no contexto capitalista. O autor argumenta que a Educação tem sido cada vez mais submetida a lógicas de mercado e gerencialismo, como resultado das Políticas neoliberais que buscam transformar a Educação em uma mercadoria e a escola em uma empresa.

Dito de outra forma, Laval (2019) compreende que essa lógica mercantilista na Educação resulta em uma série de consequências negativas. Ele aponta que a mercantilização da Educação leva à privatização do ensino, à competição entre instituições educacionais e à redução do papel do Estado na oferta de uma Educação pública de qualidade para todos. Para além disso, Laval (2019) destaca que a ênfase no desempenho e na produtividade, típica do ambiente empresarial, pode levar a uma padronização do ensino, desconsiderando as necessidades e os interesses dos alunos.

Portanto, segundo Laval (2019), é necessário resistir aos ataques da direita à Educação e defender uma concepção de escola que valorize a formação integral dos alunos, a autonomia destes e dos professores, bem como a democracia no ambiente escolar. Laval (2019) argumenta que a Educação não pode ser reduzida a uma mera mercadoria e que é preciso lutar por Políticas públicas que promovam uma Educação inclusiva, crítica e emancipatória, e que valorizem verdadeiramente a Educação, o que fará com que ela possa contribuir ativamente para uma escola mais justa e igualitária.

Na esteira desse entendimento de valorização, Fonseca (2007), para quem há uma clara proficiência na abordagem interdisciplinar e contextualizada na formulação das Políticas educacionais, ressalta que as Políticas devem considerar as especificidades culturais e sociais de cada contexto, promovendo uma Educação que dialogue com as demandas e os desafios locais.

Nossa análise dos aspectos ideológicos das Políticas educacionais no contexto capitalista

nos conduziu a autores como Michael Apple (1989), Pierre Bourdieu (1996), Paulo Freire (2018), Henry Giroux (2007), Eneida Oto Shiroma (2002), José Carlos Libâneo (2018) e José Gimeno Sacristán (2000), os quais refletem sobre os impactos do neoliberalismo nas Políticas educacionais e na prática pedagógica. Unem esses autores suas críticas sobre o neoliberalismo e a mercantilização da Educação e a visão instrumental da Educação, bem como sua defesa de uma Pedagogia Crítica, que esteja atenta à relação de poder que permeia o bojo da Educação.

De forma mais pormenorizada, chamam a atenção alguns traços dos pensamentos dos referidos autores. Freire (2018) ressalta a necessidade de uma Educação libertadora que promova a transformação social e questione as opressões. Para o autor, é importante o estabelecimento de uma abordagem dialógica e participativa, na qual educadores e educandos se engajem em uma relação horizontal de aprendizagem.

Shiroma (2014), por sua vez, examina como as Políticas neoliberais enfatizam a competição, a privatização e a padronização curricular, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e para a desvalorização da escola pública.

Nessa mesma esteira, Libâneo (2018) argumenta que o neoliberalismo na Educação promove a privatização e a mercantilização do ensino, enfatizando a competição e o individualismo em detrimento da solidariedade e da equidade. Ele destaca como as Políticas educacionais exacerbam as desigualdades sociais e limitam o acesso à Educação de qualidade por todos.

Assim como Freire (2018), Libâneo (2018) defende uma visão crítica da Educação, em que esta seja sinônimo de transformação social e de promoção da justiça social. Ele enfatiza a importância de uma Pedagogia Crítica que estimule o pensamento reflexivo e a participação democrática dos estudantes na construção do conhecimento.

Apple (1989), Bourdieu (1996) e Shiroma (2002) abordam como as Políticas educacionais refletem e perpetuam as desigualdades e injustiças sociais, reproduzindo, assim, as estruturas de poder na sociedade em vez de promover igualdade de oportunidades. Nesse sentido, Apple (1989) destaca que a escola é permeada por interesses políticos e econômicos. Bourdieu (1996) examina como o capital cultural e o simbólico influenciam a distribuição desigual de oportunidades educacionais e ressalta como as instituições educacionais favorecem os grupos sociais dominantes. Sacristán (2000) analisa como o Estado e outros atores exercem influência na definição e implantação das Políticas públicas.

Nessa mesma perspectiva caminha Libâneo (2018) que, como defensor da escola pública e democrática enquanto espaço de inclusão social e construção coletiva do conhecimento, tece críticas a respeito das Políticas públicas que visam a enfraquecer o sistema

público de ensino em prol de interesses privatizantes, destacando a importância de fortalecer e valorizar a Educação pública como direito de todos.

A partir da análise dos pesquisadores supracitados, entre outros que estudam o tema “Políticas educacionais com ênfase nas Políticas públicas para formação continuada de professores no contexto brasileiro do século XXI”, foi possível observarmos diversos desafios e contradições próprias do sistema econômico vigente tendo em vista que as Políticas públicas para formação continuada de professores têm sido influenciadas por uma série de fatores, o que inclui a agenda neoliberal de privatização e de mercantilização da Educação, a influência de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, e as demandas do mercado de trabalho cada vez mais globalizado e tecnológico. Tais influências reverberam em iniciativas como Programas de formação continuada de professores à distância, parcerias público-privadas na área da Educação e ênfase na avaliação de desempenho dos professores com base em indicadores quantitativos.

As reflexões acerca das políticas públicas educacionais, realizadas até aqui, sugerem que a formação continuada de professores é assolada por uma perspectiva do materialismo histórico-dialético que compreende que as Políticas públicas educacionais são moldadas, principalmente, pela lógica do capitalismo. Nesse sentido, a formação continuada de professores pode ser vista como parte de um processo mais amplo de reprodução da força de trabalho, adaptando-a às necessidades do mercado e às demandas da produção capitalista.

Desta forma é possível compreender que a Educação, como uma instituição social, está inserida em um contexto político e social mais amplo. Dito de outra forma, o capitalismo, muitas vezes, reflete os valores, crenças e estruturas sociais que sustentam a ordem econômica dominante, tornando-se um instrumento de reprodução e legitimação das relações sociais capitalistas. É inevitável, portanto, que tais características estejam manifestas em algumas Políticas públicas educacionais, ditando, por exemplo, como os currículos são certificados e como os conteúdos devem ser ensinados, ou seja, nas práticas pedagógicas adotadas, na formação inicial e continuada de professores, dentre outras instâncias (Cardoso; Almeida, 2023).

Logo, no Brasil, a Educação está diretamente relacionada com o sistema produtivo, uma vez que a modernização dos modos de produção exige novas habilidades e competências dos trabalhadores para atender aos interesses e às perspectivas das classes dominantes. Para que tal expectativa fosse atendida com excelência, o capitalismo demandou uma Educação mais formalizada e direcionada para as necessidades do mercado de trabalho. Contudo, é plausível

ressaltar que essa influência não é absoluta, total ou determinada apenas por um único fator ou contexto social, como bem explica Cardoso e Almeida (2003):

Existem várias forças e agentes na sociedade que tendem a influenciar as Políticas educacionais de acordo com seus próprios interesses e perspectivas, o que torna o cenário ainda mais complexo e multifacetado.

Essa complexidade é marcada, por exemplo, no que se refere à centralização da Educação no Estado, marca educacional do século XXI. No Brasil, atualmente, o Estado é responsável por criar e executar as Políticas educacionais. Isso implica dizer que tanto as instituições públicas quanto as privadas estão subordinadas a uma legislação educacional superior e devem atuar dentro dos limites definidos por essas leis. Esse cenário exige questionamentos sobre as motivações por trás dessas Políticas, considerando como elas podem perpetuar ou desafiar as desigualdades sociais e a classe dominante.

Conforme assumimos, nesta dissertação, tais análises e reflexões perpassam a formação continuada de professores. E, aqui, não nos referimos a qualquer perspectiva de formação continuada, mas sim àquela que reconhece uma abordagem participativa e inclusiva por parte dos docentes, que considere suas vozes, que incentive sua participação e troca de experiências. Compreender isso é essencial para que nos inscrevamos em perspectivas de formação continuada que realmente tragam benefícios concretos para a Educação nas esferas federal e municipal. Essa inscrição epistemológica só é possível se melhor compreendermos as várias abordagens e teorias que circundam tal temática. É disso que trataremos agora na seção a seguir.

## **1.2 A formação continuada de professores no Brasil**

Nesta seção buscamos definir formação continuada, a partir da problematização do termo, assim, delineamos diferentes abordagens teóricas acerca desse tema; apresentamos os diferentes níveis de atuação: individual, coletivo e organizacional; desvelamos as diferentes facetas da formação continuada, as quais abrangem desde a participação em cursos de atualização, especialização, ou Pós-Graduação *lato sensu*, e *stricto sensu*, *workshops*, conferências, grupos de estudo dentre outras possibilidades de formação em serviço, neste sentido buscamos interseccionar inferências acerca das dificuldades individuais e coletivas no sentido de participar da formação continuada em serviço e os obstáculos para a obtenção de licença aprimoramento para participar de cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* e *Stricto Sensu*,

portanto, há indícios, sobre os quais comentaremos ao longo desta seção, de que a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia aparentemente, não contempla esta faceta da formação continuada.

Arrolamos alguns dos desafios contemporâneos da formação continuada da Educação Básica que envolve a questão financeira, a necessidade de considerar a subjetividade dos professores e captar a interação entre seus saberes práticos e teóricos, a dificuldade de se oferecer um acompanhamento contínuo à formação. E assim traçamos um panorama no qual interseccionamos a discussão dos diversos desafios encontrados na esfera federal e municipal.

Ressaltamos alguns aspectos que podem contribuir para um melhor desenvolvimento de programas de formação continuada e identificar áreas que precisam de mais atenção e incentivos, a exemplo o acompanhamento e o suporte pedagógico, sobretudo dos iniciantes.

Ainda neste capítulo descrevemos os Programas de formação continuada de professores, os quais visam a cumprir as Políticas que as preconizam como a LDBEN (1996) e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, além de buscar atingir as metas 15 e 16 do PNE (2014-2024). Dentre os Programas nacionais de formação continuada descreveremos: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

Ao finalizar este capítulo, em uma subseção, descreveremos outros programas específicos para a formação continuada de professores da educação básica como: a Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; o Portal do Professor; o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO e o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB).

### *1.2.1 Definições e abordagens teóricas*

Iniciamos esta seção buscando definir a noção de “Formação Continuada” em meio a tantos possíveis termos correlatos. No que se refere aos termos “Educação permanente”, “Educação continuada” e “Formação continuada”, Hypolitto (2000) afirma que essas terminologias passaram por mudanças ao longo do tempo, refletindo abordagens consideradas modernas tanto no campo educacional quanto empresarial, com propósitos semelhantes, mas com alterações nas nomenclaturas e conceitos.

A partir das contribuições do autor, há inúmeros termos que – direta ou indiretamente –

dialogariam com a noção de “Formação Continuada”: reciclagem<sup>5</sup>, treinamento<sup>6</sup>, aperfeiçoamento<sup>7</sup>, atualização<sup>8</sup>, capacitação<sup>9</sup>, educação permanente<sup>10</sup>, educação continuada<sup>11</sup> e formação continuada<sup>12</sup>.

Da forma que compreendemos, a partir desse emaranhado terminológico, a terminologia “Formação continuada” é a mais ampla, já que pode ser compreendida como termo que engloba tanto uma Educação permanente quanto o aprimoramento contínuo de conhecimentos e habilidades voltadas para o desenvolvimento profissional dos profissionais da Educação.

A compreensão desses termos pode ajudar na reflexão crítica sobre a formação continuada de profissionais da educação, pois permite entender melhor as diferentes abordagens e objetivos da formação continuada.

Compreender a diferença entre os supramencionados termos pode orientar a avaliação

<sup>5</sup> Sobre a reciclagem, Hypolitto (2000) afirma que esse termo surgiu em meados da década de 1980, e inclui profissionais das mais diferentes áreas. “Reciclar supõe um movimento circular mais adequado às coisas do que às pessoas. Esse termo vem sendo empregado atualmente para indicar a reutilização de materiais usados ou não degradáveis, para outros fins. Para tanto, o material passa por alterações radicais, nada tendo a ver com a ideia de “atualização pedagógica” (Hypolitto, 2000, p. 101).

<sup>6</sup> Sobre Treinamento, Hypolitto (2000) argumenta que implica uma repetição mecânica e passividade por parte daqueles que estão sendo treinados. A etimologia da palavra sugere a ideia de conduzir alguém a um determinado lugar, o que remete à imagem de adestramento de animais. Essas ações dependem de automatismos e não necessariamente envolvem a manifestação da inteligência. O treinamento busca alcançar eficiência, priorizando o resultado em detrimento do autodesenvolvimento individual.

<sup>7</sup> Hypolitto (2000) aborda o termo “aperfeiçoamento” e seu significado de tornar algo perfeito, completar ou acabar o que estava incompleto, bem como adquirir maior instrução: “Este significado nos remete a pensar no processo educativo como aquele capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito e concluído. Há inadequações no significado desse termo, pois os seres humanos poderão tentar a melhoria, quer na vida, quer no trabalho, mas a perfeição, que significa não ter falhas, é humanamente impossível” (Hypolitto, 2000, p. 102). Desse modo, Hypolitto (2000) apresenta uma reflexão crítica sobre o conceito de aperfeiçoamento, destacando a impossibilidade da perfeição absoluta e ressaltando a importância desses cursos para o desenvolvimento profissional dos docentes.

<sup>8</sup> O termo “atualização” é abordado segundo Hypolitto (2000) com o sentido de “tornar atual” o conhecimento do professor que pode ser considerado desatualizado devido à rotina diária. Essa perspectiva destaca a importância de se manter atualizado e acompanhar as mudanças e avanços constantes na área de atuação. Atualização é primordial na vida de qualquer profissional, porém é preciso que ele esteja preparado para questionar em que medida os novos conhecimentos que adquire podem ajudá-lo a melhorar a sua prática (Hypolitto, 2000, p. 102). Portanto, o conceito de atualização destaca a importância de manter-se atualizado como uma prática necessária para o desenvolvimento profissional do professor e para o sucesso da sua atuação no ambiente educacional.

<sup>9</sup> Sobre capacitação, Hypolitto (2000) aborda a questão da capacitação de recursos humanos na área da Educação, destacando que, a partir dos anos 1960, esse processo passou a englobar um conjunto de ações como cursos, encontros e seminários, com o objetivo de desenvolver a qualificação dos professores. A capacitação “deve ir além de uma ação de treinamento obtida por curso ou orientação técnica, por exemplo. [...] temos enfatizado a capacitação dos docentes à ‘ação’ e à ‘reflexão’” (Hypolitto, 2000).

<sup>10</sup> Educação Permanente consiste no processo de aprendizagem contínua ao longo da vida, que visa ao desenvolvimento pessoal e profissional (Hypolitto, 2000).

<sup>11</sup> Educação continuada corresponde ao processo de aprendizagem que visa à atualização e ao aprimoramento de conhecimentos e habilidades, com o objetivo de melhorar a prática profissional (Hypolitto, 2000).

<sup>12</sup> Formação Continuada consiste em um processo de aprendizagem que visa ao desenvolvimento profissional contínuo, por meio da atualização e aprimoramento de conhecimentos e habilidades, com o objetivo de melhorar a prática profissional (Hypolitto, 2000).

de propostas de formação continuada oferecidas de forma mais crítica, identificando se elas atendem às suas necessidades e objetivos profissionais e, para além disso, ajuda-nos a identificar aspectos teóricos e ideológicos que se evidenciam ou que se escondem por trás de alguns termos.

E, assim, já convencidas de que “Formação Continuada” é um termo que se alinha com a perspectiva educacional que defendemos, devemos nos atentar para as diferentes vertentes existentes de formação continuada de professores. Somente por meio desse estado da arte é que conseguiremos definir aquela a que nos filiamos. Referimo-nos à formação continuada de professores que tem bases críticas e perspectivas emancipatórias, que reserve espaço para a problematização da prática pedagógica, para o diálogo, para a participação e para a busca constante por uma Educação libertadora. Da forma que compreendemos, tais bases “podem se revelar como um dos pilares para preparar os docentes no sentido de atuarem como agentes de transformação social e de promoção da justiça educacional”, conforme propõem Candau (1997) e Freire (2006).

Problematizamos isso porque, por mais que o termo “Formação Continuada” seja amplamente utilizado e aparentemente compreensível, ele não simboliza um conceito teórico homogêneo. Isso ocorre, em boa parte, pela dificuldade de escolhermos terminologias adequadas para explicitar as concepções teóricas a que nos referimos. De acordo com Hypolitto (2000), uma das principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de um esquema teórico é justamente a escolha da terminologia a ser utilizada, uma vez que as terminologias carregam consigo os significados das concepções teóricas que as originaram. O termo “Formação Continuada”, se compreendido de forma ampla, poderia fazer menção a todas as iniciativas de formação realizadas após a formação inicial, o que se traduziria em confusão teórica.

Parece-nos relevante, portanto, que diferentes autores sejam acionados para que tenhamos um mapeamento mais claro de como o termo “Formação Continuada” é compreendido. Somente assim, conseguiremos cancelar a inscrição teórico epistemológica que mais nos parece profícua.

Candau (1997) enfatiza a necessidade de uma formação continuada que promova a reflexão sobre as questões sociais, culturais e Políticas que permeiam o contexto educacional brasileiro. Para a autora, a formação dos professores deve contemplar uma perspectiva crítica e emancipatória, capaz de prepará-los para atuarem como agentes de transformação social e de promoção da justiça educacional. Portanto, Candau (1997) afirma que uma formação continuada deve incentivar uma reflexão sobre os saberes do próprio professor, que incluem

tanto os conhecimentos formais (adquiridos em sua formação acadêmica), quanto conhecimentos não formais (experiências pessoais e práticas adquiridas ao longo da carreira).

Pimenta (1997) e Gatti (2010) alertam para a necessidade de considerar a realidade concreta da prática docente, a contextualização de onde estão inseridos os docentes para, somente então, enfocarmos a busca por uma formação continuada de qualidade.

Freire (2006) destaca a importância da formação continuada como um espaço de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento. Para o autor, a formação dos professores deve ser pautada pela problematização da prática pedagógica, pelo diálogo e pela busca constante por uma educação libertadora. Além disso, destaca a importância da formação de professores como uma ferramenta para capacitar grupos marginalizados e promover uma Educação mais inclusiva e igualitária.

Nóvoa (1992; 2009) discute as Políticas públicas de formação de professores, os desafios enfrentados nesse contexto e fomenta a importância de uma formação que reconheça as diversidades. Para o autor, não se pode pensar Políticas públicas de formação de professores que sejam únicas voltadas para contextos múltiplos. Em suma, Nóvoa (1992; 2009) avança em linha consonante com Pimenta (1997) e Gatti (2010), a que nos referimos anteriormente.

É também nessa esteira que se inscreve Imbernón (2010). Segundo o autor, a formação continuada deve ser flexível, contextualizada e centrada nas necessidades reais dos professores e de seus alunos. O autor destaca que cada instituição vivencia uma realidade e isso é primordial para que Políticas públicas eficazes sejam delineadas.

Castro (2013) argumenta que a formação continuada deve ser repensada para superar modelos tradicionais e promover uma abordagem mais contextualizada e colaborativa, integrada à prática docente. André (2012) também se inscreve nessa crítica às Políticas públicas “menos objetivas”, que não passam de balizadores filosóficos. É necessário, para esses dois autores, portanto, que as Políticas públicas de formação continuada de professores reservem espaço para que competências relevantes e aplicáveis sejam desenvolvidas no contexto de sala de aula.

Tardif (2014), por sua vez, propõe uma visão “invertida”, em que o estudante deve ser o foco, e não diretamente o professor. Para o autor, faz-se necessária uma abordagem que valorize as competências profissionais dos professores, mas que sobreleve a atenção à adaptação do ensino às características individuais dos estudantes. O autor ainda é emblemático sobre a necessidade de haver financiamento adequado para que Programas de Formação Continuada sejam bem estabelecidos, desenvolvidos e mantidos.

Como se pode observar, buscamos, nesta seção, interseccionar as diferentes

compreensões de formação continuada, a fim de analisarmos pontos consonantes e dissonantes nessa temática que nos parece tão relevante para a Educação brasileira (e mundial). A partir das contribuições dos autores que arrolamos nesta seção, é possível notarmos que a formação continuada deve ser compreendida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional e pessoal, o qual pode potencializar conhecimentos e deve considerar tanto os conhecimentos formais adquiridos na formação acadêmica quanto os não formais obtidos nas vivências práticas dos docentes. Ou seja, trata-se de uma abordagem que ratifica uma visão crítica do processo educacional.

Além disso, esta seção nos acena para a compreensão da formação continuada como espaço privilegiado para reflexões acerca das questões sociais, culturais e Políticas que permeiam o contexto educacional, o que acaba por promover uma maior consciência crítica e a capacidade de atuação como agentes de transformação social e de promoção da justiça educacional, contribuindo para a emancipação e a autonomia individual e coletiva, portanto, reafirmamos nossa afiliação a este conceito que se aproxima de uma formação continuada que possa refletir na centralidade do educando em seu processo de aprendizagem contínua.

E, assim, tendo definido “Formação Continuada” e delineado diferentes abordagens teóricas acerca desse tema, passamos, na seção 1.2.2, a seguir, a definir os níveis de atuação da formação continuada.

### *1.2.2 Níveis de atuação da formação continuada*

A formação continuada de professores é um processo complexo que envolve diferentes níveis de atuação, conforme apregoa Candau (1997). Esses níveis – individual, coletivo e organizacional – entrelaçam-se constantemente, criando uma teia de interações que enriquecem a prática docente e promovem o desenvolvimento profissional do educador.

No nível individual, o professor é encorajado a refletir sobre sua prática pedagógica, identificar suas necessidades de desenvolvimento e buscar oportunidades de aprimoramento pessoal. Candau (1997) destaca a importância da autoavaliação e do autoconhecimento como elementos que permitem que o professor identifique suas fortalezas, limitações e áreas de interesse para a formação continuada.

Tardif (2014) ressalta que a formação continuada envolve a reflexão sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento de habilidades práticas e tal reflexão pode ocorrer principalmente em nível individual, tendo em vista que os professores são incentivados a refletir

sobre suas próprias práticas, examinar suas abordagens de ensino, estratégias pedagógicas, interações em sala de aula e os resultados de aprendizagem dos alunos.

No entanto, a reflexão individual muitas vezes pode ser oportunizada em nível coletivo, o que contribui para o desenvolvimento individual e potencializa a discussão e aprendizagem coletiva. Isso pode acontecer, por exemplo, por meio de discussões em grupo, colaboração com colegas, participação em comunidades de prática ou grupos de estudos. Nessas interações coletivas, os professores têm oportunidade de compartilhar experiências, aprender com os outros, obter diferentes perspectivas sobre questões educacionais e desenvolver habilidades práticas em um ambiente colaborativo.

Por fim, no nível organizacional, a formação continuada é concebida como uma responsabilidade compartilhada entre escolas, redes de ensino e órgãos governamentais.

Nesse viés coletivo, Candau (1997) enfatiza a importância de Políticas educacionais que promovam uma cultura de aprendizado contínuo e que contem com o suporte institucional para a formação dos professores. Isso pode incluir a oferta de cursos, *workshops*, programas de mentoria, recursos educacionais e tempo dedicado ao desenvolvimento profissional dentro da carga horária de trabalho.

Portanto, a reflexão sobre a prática pedagógica na formação continuada pode ser vista como um processo que envolve tanto a dimensão individual quanto a coletiva, em que se apresenta a possibilidade de aprender com os colegas e outros profissionais.

Numa perspectiva que perpassa o nível individual/profissional e repercute no nível organizacional de formação continuada, Candau (1997) defende uma formação profissional contextualizada e orientada para as necessidades reais dos professores, proporcionando-lhes ferramentas e estratégias concretas para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Ressalta que a formação continuada se concentra no desenvolvimento das competências específicas relacionadas à prática docente. Isso envolve o aprofundamento do conhecimento em áreas como metodologias de ensino, avaliação educacional, gestão de sala de aula e uso de tecnologias educacionais.

Torna-se premente ressaltar, antes de avançarmos, que esses diferentes níveis de atuação na formação continuada de professores não existem de forma isolada, mas sim coexistem. Assim, eles se entrelaçam em constantes interações e são marcados por complementariedade. O professor exerce diversos papéis e habilidades ao longo de sua prática docente, e a formação continuada deve abordar essa multiplicidade de aspectos, ao integrar a dimensão individual, a coletiva e a organizacional em um processo de desenvolvimento profissional. Portanto, ao conceber e implementar programas de formação continuada de professores, é essencial

considerar essa perspectiva multifacetada, e garantir que as diferentes necessidades, contextos e demandas dos educadores sejam atendidas de forma abrangente.

Aplicando essas definições e perspectivas à realidade que vivencio como professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, considero observar algumas questões que caracterizam – a meu ver – boas práticas educacionais e tantas outras que – sob o meu ponto de vista – carecem de mais atenção pelos órgãos competentes.

Quando considero os aspectos levantados por Candau (1997), Tardif (2014), Nóvoa (1992) e Imbernón (2009) sobre formação continuada, colocados em discussão nesta dissertação, percebo o encorajamento necessário por parte da direção do CMEI onde trabalho para que eu realizasse o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado). No entanto, não posso afirmar o mesmo sobre a Secretaria Municipal de Educação, em que parece haver um desencorajamento e imposição de barreiras para a busca de aprimoramento, principalmente quando se trata de ingresso em cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* e *Stricto Sensu*.

A questão da autoavaliação e do autoconhecimento, como elementos que permitem que o professor identifique suas fortalezas, limitações e áreas de interesse para a formação continuada, como proposto por Candau (1997), não acontece adequadamente, tendo em vista que a autoavaliação é realizada formalmente somente semestralmente, e é feita por meio do preenchimento da avaliação de desempenho, que frequentemente não aborda aspectos referentes às demandas individuais ou áreas de interesse de formação. Mesmo quando tais questões são abordadas, esses dados parecem não ser considerados na elaboração de cursos a serem ofertados.

O descompasso com as boas práticas de formação continuada não para por aí. A formação continuada no ambiente de trabalho, após o levantamento de interesses, ocorre de forma restrita e condicionada à limitação de tempo, havendo um malabarismo para se equilibrar o tempo entre as atividades cotidianas e práticas e o tempo para reunir, refletir, desenvolver a aprendizagem de forma coletiva.

É válido pontuar para encerrar esta seção que embora a Formação Continuada não possa ser apontada como o fator determinante da atuação dos professores, ela passou a ser vista como um importante espaço de apoio a seu fazer, ao propiciar condições para percepção das necessidades de seus alunos e de suas próprias, tanto na dimensão individual (profissional e pessoal) quanto na coletiva, favorecendo a construção de alternativas criativas para atendê-las (Pinto; Barreiro; Silveira, 2010, p. 10). Por essa razão, compreendermos devidamente as diferentes facetas da formação continuada é primordial. É disso que trataremos na seção 1.2.3, a seguir.

### 1.2.3 Diferentes facetas da formação continuada

A formação continuada abrange desde a participação em cursos de atualização, especialização, ou Pós-Graduação *lato sensu*, e *stricto sensu*, até *workshops*, conferências, grupos de estudo, entre outros (Imbernón, 2010). Somando-se a isso, tem-se a troca de experiências e o trabalho colaborativo com outros profissionais da área e até mesmo de outras áreas que podem vir a contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, bem como para a formação continuada em exercício. Compreendemos que a discussão de práticas pedagógicas, o compartilhamento de ideias e a reflexão conjunta, realizada entre professores, contribuem para uma constante renovação e aprimoramento do trabalho docente. É isso que Imbernón (2010, p. 63) destaca ao tratar de ações coletivas empreendidas em prol da formação continuada:

[...] Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e não comunicação dos professores deve levar em conta a formação colaborativa.

Especificamente na profissão docente, diante das inúmeras transformações nos sistemas social, cultural, político e econômico, essa necessidade de formação continuada se apresenta como condição para acompanhar essas mudanças e direcionar as práticas educacionais de acordo com as novas demandas.

De acordo com Veiga (2009) uma Política de formação de professores em serviço interessa a diversos atores ligados à Educação e à sociedade como um todo. Entre os principais interessados estão os professores que buscam aprimorar suas práticas pedagógicas e construir novas metodologias.

A formação continuada em serviço possibilita ao professor se colocar diante da sua prática de maneira reflexiva e crítica, ou seja, tornar-se um investigador e avaliador de sua própria ação docente (Veiga, 2009). Isso propicia um ciclo de desenvolvimento contínuo e possibilita ajustes e inovações no processo de ensino-aprendizagem, alinhando-o às necessidades dos alunos e às exigências do contexto educacional em constante evolução.

Pinto e Barreiro (2010) compreendem a formação continuada sob um mesmo prisma. Para eles, a formação continuada de professores em serviço é um processo contínuo realizado ao longo da carreira docente que leva em consideração a experiência prática dos professores e busca aprofundar e expandir seus conhecimentos e habilidades por meio de diferentes modalidades de aprendizado, como cursos, *workshops*, seminários, grupos de estudo, entre

outros.

Essa formação tem como foco principal as necessidades e desafios específicos enfrentados pelos professores em sua prática diária. Pode abordar temas como metodologias de ensino, currículo, avaliação, uso de tecnologia educacional, gestão de sala de aula, inclusão de alunos com necessidades especiais, entre outros aspectos relevantes para a atuação docente. Nas palavras dos próprios autores:

Passa-se a identificar a necessidade de a formação em serviço superar a perspectiva de mero treinamento, de instrumentalização para o ensino ou, ainda, deixar de ser realizada somente visando à atualização dos professores dentro dos conteúdos curriculares. Recomenda-se uma formação balizada em princípios que provoquem a reflexão sobre a prática e sobre o entorno para além dela e valorizem os professores como protagonistas de sua formação. Nessa interpretação, a formação como reciclagem e/ou como treinamento sofre muitas críticas, pois além, de na maior parte dos casos, constituir-se através de cursos esporádicos, não considera as experiências e a realidade cotidiana, não valoriza as necessidades e interesses dos professores, e, sobretudo, ignora o processo de formação, centrando-se nas mudanças comportamentais imediatas, ou seja, no produto da formação. (Pinto; Barreiro; Silveira, 2010, p. 9).

Isso posto, é compartilhado o entendimento de que a formação docente deve ser um processo centrado nas experiências dos profissionais, no percurso dos docentes com seus alunos, e não apenas nos resultados imediatos da formação.

André (2012) corrobora com esse enfrentamento de questões ordem prática associada meramente a resultados. Para a autora, as condições para uma formação continuada dos professores em serviço – sejam iniciantes, sejam mais experientes – envolvem diversos aspectos, por exemplo, tempo adequado, recursos financeiros, apoio institucional, programas flexíveis e relevantes, acompanhamento e avaliação, espaço para reflexão e colaboração, entre outros aspectos que somente com as experiências de programas efetivos de formação continuada poderão surgir. Ademais, cabe aos órgãos governamentais investirem numa Política de formação em serviço para elevar a qualidade do sistema educacional e o desenvolvimento do país. Isso requer flexibilidade nos horários e, quando possível, liberação de carga horária para participação em cursos ou atividades formativas (André, 2012).

Outros tipos de formação são os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, ofertados por Instituições de Educação Superior (IES). Acerca desses, Mello e Abreu (2021, p. 4) esclarecem:

As expressões *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* vêm do latim, e podem ser traduzidas respectivamente como “em sentido restrito” e “em sentido amplo”. As duas formações exigem a conclusão da formação inicial, pois são realizadas para complementação e

aprofundamento da graduação.

Para esses cursos, há algumas normativas e legislações a serem observadas. Segundo Sousa (2018), para a oferta de cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* no Brasil, as Instituições de Ensino Superior (IES) devem cumprir uma série de requisitos que garantam a qualidade desses cursos. Essas exigências incluem a necessidade de possuir um corpo docente qualificado, com carga horária adequada para a abordagem dos conteúdos propostos, além de outras determinações.

Essa normatização tem como objetivo estabelecer padrões mínimos de qualidade e garantir que os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* atendam às necessidades sociais e profissionais dos estudantes.

Com a implementação dessas normas, os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* passam a ser reconhecidos como uma opção confiável e relevante para profissionais que buscam aprimorar suas habilidades e conhecimentos em áreas específicas. Acredita-se que a qualificação do corpo docente, a carga horária adequada e outros critérios contribuem para o fortalecimento desses cursos e para a formação de profissionais mais qualificados (Sousa, 2018).

Para melhor compreendermos os cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, acionamos Mello e Abreu (2021), para quem a Pós-Graduação *Stricto Sensu* deve ser considerada a etapa final da Educação formal e está diretamente relacionada aos demais níveis de ensino, uma vez que os alunos que ingressam nesses cursos já passaram pelas etapas do ensino superior. Essa modalidade de ensino abrange diferentes tipos de cursos, como Mestrado, Doutorado (acadêmico e profissional), sanduíche e Pós-doutorado. Para se candidatar a esses cursos, os alunos devem ter concluído a Educação Básica e a formação inicial. Somente após a conclusão dessa formação inicial, é possível realizar o Mestrado, e após a conclusão do Mestrado, o aluno pode cursar o Doutorado e, posteriormente, o Pós-doutorado.

As informações trazidas até aqui evidenciam a estrutura e os requisitos para a conclusão dos cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil. O Mestrado e o Doutorado são etapas de formação acadêmica que proporcionam um aprofundamento nos conhecimentos de determinada área de estudo e preparam os alunos para a pesquisa e para o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos. Essa formação qualificada contribui para o avanço do conhecimento em diversas áreas e para a formação de profissionais altamente capacitados em suas respectivas áreas de atuação. Nas palavras de Mello e Abreu (2021, p. 4):

Em seguida e como última etapa do *Stricto Sensu* está o Pós-doutorado. Esse nível de formação pode ser realizado após o doutorado e ocorre como um estágio. O cursista leciona aulas na Graduação e/ou no Mestrado, publica artigos científicos, desenvolve pesquisa, participa de congressos não apenas como participante, mas também como palestrante. Em alguns casos, encaminha um relatório ao final desse estágio.

A formação continuada, segundo Mello e Abreu (2021), oferece uma série de benefícios e contribuições para os professores, como a construção de novos conhecimentos e saberes, a exploração de metodologias e recursos inovadores, a adoção de estratégias e atividades contextualizadas com a realidade atual e a reflexão sobre a prática.

Por meio da formação continuada, os professores têm a oportunidade de adquirir novos conhecimentos relacionados à sua área de atuação, mantendo-se atualizados em relação às teorias, pesquisas e práticas mais recentes. Essa atualização constante permite que repensem suas abordagens pedagógicas, incorporando novas metodologias, recursos e estratégias em sua prática (Mello; Abreu, 2021).

A partir da análise dos dados coletados a respeito dos cursos de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação, concluímos que são priorizados os cursos de formação continuada nas categorias complementares ofertadas pela GERFOR em detrimento de cursos de Pós-Graduação *Lato-Sensu* e *Stricto-Sensu*. O que ora afirmamos tem por base o fato de, por exemplo, os dados ligados ao número de professores que se qualificaram em nível de Pós-Graduação serem completamente inacessíveis. Para a realização desta pesquisa, solicitamos que nos fossem passados os números de professores que realizaram Pós-Graduação nos últimos quatro anos, mas não obtivemos resposta. Como esta modalidade ou tipo não se constituía em objeto desta pesquisa e sim os cursos de formação continuada na modalidade complementar, não insistimos no questionamento acerca das Pós-Graduações, contudo, isso pode ser indicativo do quanto a formação *Lato-Sensu* e *Stricto-Sensu* estão sendo negligenciadas na Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

Conforme debatemos nesta seção, o pouco apoio institucional à formação de docentes é um sério desafio que tem se apresentado na contemporaneidade, em meio a tantos outros. Esse é o enfoque da seção 1.2.4, apresentada a seguir.

#### *1.2.4 Desafios contemporâneos da formação continuada da Educação Básica*

Inúmeros são os desafios que se apresentam na busca pela construção de uma Educação com mais apoio para a formação continuada. Afinal, embora muitas instituições reconheçam a importância da atualização pedagógica, a necessidade de proporcionar um tempo adequado para

que os educadores se dediquem integralmente aos Programas de Formação Continuada tem sido negligenciada. Questões de ordem de financiamento também se mostram como óbices relevantes a serem considerados e mais bem compreendidas.

É fato que construir Programas de formação que estejam alinhados com a expectativa e com a atuação docente é algo primordial, que ainda precisa ser aperfeiçoado. Esse é um caminho reconhecidamente eficaz para aprimorar a capacidade dos professores, e por conseguinte, fortalecer todo o sistema educacional. Contudo, investimentos em pesquisa, debates e estímulos à participação ativa dos educadores mostram-se ainda mais profícuos, conforme destacam Gatti, Barreto e André (2011), para quem a centralidade do processo precisa ser a busca por construir uma formação continuada alinhada com as demandas e evoluções da prática educativa.

As instituições educacionais devem, portanto, apoiar ativamente a formação continuada, buscar alinhá-la ao que sinalizam como essencial os docentes, e valorizá-la como um investimento no aprimoramento do corpo docente. Nesse sentido, as instituições precisam compreender que se faz necessária a “busca por envolver os gestores escolares no processo de formação e posterior acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional” (André, 2012). Isso envolve apoio da direção escolar, flexibilidade na Programação de aulas e suporte para aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em contextos reais de aula (André, 2012). Além disso, esse apoio precisa se traduzir em recurso financeiro para o financiamento de tais iniciativas.

Muitas instituições de ensino enfrentam desafios em proporcionar financiamento da formação continuada suficiente para que os educadores se dediquem integralmente aos Programas de formação, impactando diretamente a Educação oferecida. Isso inclui custos diretos do Programa, apoio para despesas de transporte, materiais e outros recursos que possam contribuir para a efetiva participação dos professores. Todas essas questões ligadas a financiamento em formação continuada, muitas vezes, tornam-se uma barreira significativa, já que recursos geralmente não estão disponíveis ou não são suficientes para oferecer suporte financeiro abrangente aos professores em seu desenvolvimento profissional contínuo.

Garantir financiamento adequado para programas de formação continuada é um dos desafios na esfera pública, mas as escolas e instituições educacionais devem apoiar ativamente tais iniciativas. Assim, faz-se necessário valorizar tais Programas como um investimento no aprimoramento do corpo docente. (André, 2012).

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a colaboração entre os professores, que são dois dos ganhos diretos dos Programas de formação continuada, devem ser compreendidos como ganhos institucionais também. Afinal, trocar experiências e discutir desafios contribuem

significativamente para o desenvolvimento do profissional que atuará na instituição. São esses cenários que permitirão que sejam desenvolvidas competências relevantes e aplicáveis no contexto da sala de aula.

Para Candau (1997), é necessário que a formação continuada desenvolva as competências profissionais dos professores, capacitando-os para implantar e implementar projetos pedagógicos que atendam às necessidades específicas dos alunos em sala de aula. Isso envolve a aplicação de diferentes metodologias de ensino, a avaliação do processo de aprendizagem e a adaptação do ensino às características individuais dos estudantes (Candau, 1997).

Além da questão financeira, a dificuldade de se oferecer um acompanhamento contínuo à formação é outro desafio que deve ser observado. O acompanhamento e o suporte pedagógico, sobretudo dos iniciantes em seu contexto de trabalho, além de contribuir para verificar a eficácia dos Programas de formação, serve para identificar áreas que precisam de mais atenção para possíveis novos incentivos de formação. Ademais, esse acompanhamento consegue mensurar a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos na sala de aula.

Outro desafio da formação continuada está relacionado à necessidade de considerar a subjetividade dos professores e captar a interação entre seus saberes práticos e teóricos. A esse respeito, Pinto, Barreiro e Silveira (2010) destacam que a formação continuada deve ser compreendida como um espaço importante de apoio para os professores em sua prática educativa. Embora não represente caminho único, a formação continuada é reconhecida como um meio eficaz de proporcionar condições para que os professores percebam as necessidades de seus alunos e de si mesmos, tanto em nível profissional quanto pessoal. É isso que destacam Pinto, Barreiro e Silveira (2010, p. 10), ao pontuarem que

em contraposição às modalidades apoiadas nas Políticas voltadas para a instrução dos professores, alicerçadas na transmissão de informações e entendendo a tarefa docente como decorrente da reprodução do conhecimento produzido em outras instâncias, surgem propostas identificando a formação docente como um processo permanente de construção na perspectiva dos sujeitos em que a transmissão de informações não é desprezada, porém é uma parte da formação, pois se pretende a ampliação da consciência sobre a própria prática e seus desdobramentos.

Para além dessa questão, a base conceitual dos cursos de formação é algo relevante a se observar. É fato que os docentes carecem de mais e melhores Programas de formação continuada, mas esses Programas precisam ser arquitetados de modo a refutar a mera transmissão de conhecimento externo. O que deve ser estruturante desses cursos é o espaço para a reflexão crítica sobre a prática docente. São o desenvolvimento de habilidades e a construção

de novos saberes a partir de experiências vivenciadas que se traduzirão em benefícios reais tanto para os professores quanto para as instituições em que esses professores atuam. (Pinto; Barreiro; Silveira, 2010).

O que ora defendemos como boa prática de formação continuada permite-nos, por exemplo, concordar com André (2015) quando afirma que “não se pode aceitar a explicação simplista de que basta melhorar a formação docente para que se consiga melhorar a qualidade da Educação”. Esse grau de criticidade permite que seja percebido que há outros fatores que implicam a questão de qualidade da e na Educação, tais como a melhoria da formação continuada alinhada à questão salarial; o reconhecimento da reflexão crítica e do protagonismo dos professores na construção do conhecimento entre muitos outros fatores.

O que arrolamos como desafios para um avanço da formação continuada até aqui nos permite analisar a realidade vivenciada em Goiânia. Afirmamos isso, pois torna-se pertinente voltarmos as lentes de nossa análise para a Política da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia para discutir de que forma esta Secretaria promove o reconhecimento e a valorização do papel do professor na sociedade, criando um ambiente propício para seu desenvolvimento contínuo e aprimoramento como educador.

Por mais que os desafios apresentados até aqui sejam uma realidade a ser modificada pela Rede Municipal de Ensino, esta Rede precisa ativamente buscar mecanismos de reduzir o espaço entre o que é convencionado em documentos oficiais municipais e o que é, de fato, proporcionado aos professores que nessa Rede atuam.

Conforme descrita por Moraes (2018) e Ribeiro (2018), a análise da meta 18 do Plano Municipal de Educação-PME (2015-2025) - evidencia lacunas significativas no que diz respeito ao estímulo à formação continuada dos profissionais da Educação. A crítica apresentada faz sentido ao apontar para a ausência de clareza na definição dos incentivos para a qualificação profissional, o que enseja interpretações amplas por parte da gestão pública. Isso pode resultar em Políticas pouco efetivas e desiguais entre diferentes regiões. Além disso, essa falta de comprometimento com o manifesto na meta 18 do PME (2015-2025) acaba por desvalorizar o trabalho dos professores e minar suas expectativas de valorização e aprimoramento profissional.

A justificativa econômica usada pelo município para negar ou restringir o acesso à formação continuada por parte dos profissionais da Educação revela uma desconexão entre as intenções expressas no Plano Municipal de Educação e no Plano de Carreira dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e as demandas dos docentes no cotidiano escolar. Enfrentar essa desconexão, a nosso ver, precisa começar por um profundo mapeamento

dos Programas de Formação Continuada de professores da Educação Básica no Brasil. É isso que faremos a seguir.

### 1.3 Programas de formação continuada no Brasil

Nesta seção, dedicamo-nos a descrever os Programas de formação continuada de professores. Esses cursos são uma parte importante do sistema educacional e visam a cumprir as Políticas que as preconizam como a LDBEN (1996) e a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019, além de buscar atingir as metas 15 e 16 do PNE (2014-2024).

No Brasil, existem diversos Programas de formação continuada de professores, dentre os quais podemos citar: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio; Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) (Brasil, 2018).

A relação dessas Políticas com a da SME de Goiânia poderá ser identificada por meio de uma análise comparativa discutida nos capítulos seguintes. Ao observar as diretrizes, objetivos e estratégias de cada Programa nacional em relação às iniciativas promovidas pela SME, será possível identificar convergências e divergências. Acreditamos que essa comparação é essencial para compreendermos como as Políticas nacionais se alinham ou se diferenciam das estratégias locais adotadas pela SME de Goiânia, o que nos oferecerá elementos importantes sobre a abordagem e a eficácia das práticas educacionais implementadas.

Esses são apenas alguns exemplos dos Programas de formação continuada de professores no Brasil. É importante destacar que existem iniciativas municipais e regionais, que foram desenvolvidas por Instituições de Ensino Superior e por organizações da sociedade civil para melhorar a qualificação dos profissionais da Educação.

A seguir, será apresentada uma descrição detalhada das Políticas de formação continuada de professores com base nos documentos oficiais e legais pertinentes. Essa abordagem descritiva tem por objetivo fornecer uma visão abrangente das diretrizes, estratégias e iniciativas estabelecidas pelos órgãos competentes no contexto da formação continuada de professores. Devemos explicitar, antes de efetivamente iniciarmos o exame dos Programas, que alicerçamos nossa análise na busca única e exclusiva por uma exposição objetiva e fiel do conteúdo dos documentos oficiais que norteiam essas Políticas.

#### *1.3.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012, em cumprimento à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que objetiva alfabetizar as crianças aos oito anos de idade, correspondendo ao término do ciclo de alfabetização no terceiro ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018).

O PNAIC é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro para enfrentar o desafio do analfabetismo, um problema histórico que ainda persiste no país (Brasil, 2018). O programa busca articular a União, os estados, os municípios e a comunidade escolar – professores, gestores e famílias – com o propósito de reverter a situação de alunos que concluem o ciclo de alfabetização sem estarem efetivamente alfabetizados. É um compromisso formal assumido por todas as esferas federativas e pela comunidade escolar, visando a cumprir a Meta 2 do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2018).

Embora o acesso à Educação tenha sido ampliado e os índices de desempenho e qualidade tenham melhorado, o manual ressalta que o Programa carrega consigo ideias e práticas que podem destoar do ideal de alfabetização para a autonomia. Uma preocupação é que o avanço dos índices não reflita necessariamente uma evolução na qualidade da Educação. Para atingir esse objetivo, de acordo com o MEC (Ministério da Educação) o PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa) busca “oferecer formação continuada a professores de alfabetização, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e promover a aprendizagem adequada das crianças” (Brasil, 2018).

É perceptível que esse objetivo não coloca as crianças no centro do processo educacional, o que poderia ter sido expresso com dizeres como: “o PNAIC visa a promover a aprendizagem das crianças ao oferecer formação continuada aos professores...”. Essa ausência de centralidade evidencia os “conceitos” que, por sua vez, moldam os comportamentos e práticas no contexto das escolas.

A falta de centralidade às crianças no objetivo do PNAIC pode ser explicada por uma concepção de Educação que coloca o professor como o principal agente de mudança. Nessa concepção o professor é responsável por ensinar os conteúdos e garantir que as crianças aprendam. A criança, por sua vez, é vista como um receptor passivo do conhecimento. Essa concepção de Educação é, portanto, limitada, pois não considera as necessidades e os interesses das crianças. Isso quer dizer que não são consideradas as crianças como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, as quais precisam ser envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Para que o PNAIC possa realmente promover a aprendizagem adequada das crianças, é preciso que ele seja repensado a partir de uma concepção de Educação que coloque as crianças

no centro do processo. Isso significa que o PNAIC deve ter como objetivo principal garantir que as crianças aprendam, e não apenas melhorar a qualidade do ensino por meio de ação com docentes.

Para isso, é preciso que a formação continuada oferecida aos professores seja centrada nas crianças. Os professores devem aprender sobre as características do desenvolvimento infantil, sobre como criar ambientes de aprendizagem que sejam desafiadores e estimulantes, e sobre como promover a participação ativa das crianças no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, é preciso que o PNAIC seja implementado de forma participativa, envolvendo professores, gestores, familiares e crianças. Essa participação é necessária para que o PNAIC atenda às reais necessidades das crianças e das escolas. O programa prevê a realização de cursos, seminários, oficinas e outras atividades formativas para professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, mas – reiteramos – da forma que compreendemos, o PNAIC peca por não centrar seus esforços diretamente nas crianças.

A caracterização dessa Política se torna importante para evidenciar os objetivos proclamados, bem como as estratégias adotadas para alcançá-los. Identificar os recursos, as metodologias e as atividades formativas propostas pelo PNAIC, como cursos, seminários e oficinas destinados aos professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, ressalta a abrangência e a profundidade do Programa.

Entender essa caracterização permite uma análise mais aprofundada sobre como o PNAIC se alinha com as necessidades educacionais, destacando seus pontos fortes e áreas que possam necessitar de aprimoramento. Além disso, permite avaliar como essa Política nacional se relaciona com as práticas e Políticas adotadas em nível local, como na SME de Goiânia, o que nos permite construir uma análise comparativa entre o cenário educacional nacional e o local.

Segundo o MEC, o Programa tem sido uma ferramenta importante para a formação continuada de professores. De acordo com MEC, “o PNAIC tem possibilitado aos professores uma formação mais qualificada e uma visão mais crítica do cotidiano escolar, o que tem impactado positivamente a qualidade do ensino e a aprendizagem das crianças” (Brasil, 2018).

Para cumprir esse propósito, os órgãos e as instituições governamentais têm a responsabilidade de assegurar a alfabetização de todas as crianças em língua portuguesa e matemática até os oito anos de idade. Isso inclui a realização de avaliações externas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos alunos que completaram o ciclo de alfabetização. Outrossim, os estados devem prover apoio aos municípios que adotaram as iniciativas do Pacto, assegurando a efetiva implementação dessas

ações (Brasil, 2018).

Para melhor compreendermos como se desdobra o PNAIC no estado de Goiás, recorremos à pesquisa de Faria e Alves (2020) que indica que em Goiás no ano de 2013, os esforços iniciados diante da falta de preparo dos professores que atuavam nesse nível de ensino, somada aos resultados insatisfatórios na alfabetização, evidenciados por um índice de apenas 10,8% em 2000, reduzindo para 7,3% na década seguinte. A responsabilidade recaiu sobre a Universidade, que com outras instituições formadoras do Estado, como a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e a Pontifícia Universidade Católica (PUC), desenvolveram uma proposta de formação para resolver esses problemas e oferecer subsídios para uma abordagem mais eficaz e produtiva no ensino da alfabetização (Faria; Alves, 2020).

Parcerias foram estabelecidas com 224 municípios, o que abarcou secretários municipais de Educação, gestores, professores alfabetizadores e outros profissionais interessados em adquirir conhecimentos, estratégias e metodologias voltadas para o processo de alfabetização. Essa iniciativa foi inovadora, uma vez que as universidades estavam diretamente envolvidas, ao contrário do padrão anterior que contava com institutos privados contratados para conduzir essas formações (Faria; Alves, 2020).

Faria e Alves (2020) indicam a importância do PNAIC e “o papel da Universidade na construção e no desenvolvimento de uma proposta de formação em serviço” (Faria; Alves, 2020, p. 270). Segundo as autoras, é importante considerar uma formação mais ampla, que englobe conhecimentos diversos sobre Educação, ensino, desenvolvimento infantil e afins. Contudo, um curso de Graduação, devido à sua duração limitada, pode não ser suficiente para abarcar todas essas áreas de conhecimento de maneira aprofundada. Daí, a importância da formação continuada, conhecida como formação em serviço, que é organizada especificamente para capacitar os professores diante dos desafios encontrados em sua prática docente. E o PNAIC propicia essa formação continuada em serviço, conforme sinalizam as autoras.

Essa formação em serviço permite que o docente aprimore seus conhecimentos ao longo do tempo, atualizando-se constantemente e adquirindo novas habilidades de acordo com as reivindicações educacionais emergentes.

O PNAIC envolve diferentes atores e níveis governamentais e por mais que haja diversidades a serem consideradas entre esses participantes, o que se mostra como mais desafiador parece ser a multiplicidade de realidades existentes no país, o que dificulta a replicação em escala desse Programa. Isso pode levar a desigualdades na aprendizagem das crianças, pois as escolas e professores de diferentes contextos podem ter necessidades e desafios diferentes. Contudo, em uma segunda análise, consideramos que a diversidade pode ser vista

como uma oportunidade para o PNAIC. É importante que os diferentes atores envolvidos no Programa tenham voz e espaço para contribuir com suas ideias e experiências. Ademais, é preciso que o Programa seja flexível o suficiente para se adaptar às diferentes necessidades e contextos.

Resende (2015), por sua vez, centra suas colocações em outro aspecto do PNAIC. A autora salienta que o PNAIC deve ser reconhecido como uma Política contínua do Governo Federal brasileiro, focada na formação de educadores, e que a partir dela, estamos presenciando o fortalecimento de outras Políticas, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, com o objetivo de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Esse desdobramento em outros Programas deve ser compreendido como a continuidade e a evolução desse processo, e não como uma ruptura. A diferença é que essa Política educacional, o PNAIC, é mais abrangente, uma vez que engloba três aspectos essenciais para o seu sucesso: o processo de formação dos educadores, a avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas, tanto para uso dos educadores quanto dos alunos (Resende, 2015, p. 86).

Desse modo, destaca-se a importância do PNAIC como uma Política que busca fortalecer e aprimorar a formação dos educadores, visando a melhorar a qualidade da Educação no Brasil. (Brasil, 2018). Essa relevância é compartilhada com outros Programas, dentre os quais destaca-se o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), sobre o qual discorreremos a seguir.

### *1.3.2 O Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR)*

O Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) é uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, que foi instituída em 2009, por meio da Portaria nº 2.051 do Ministério da Educação (MEC), e que busca promover a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (Brasil, 2018).

O PARFOR tem por objetivo principal a qualificação dos professores em exercício sem formação adequada para atuarem na docência. Isso inclui aqueles que possuem licenciatura em áreas distintas daquela em que lecionam, os professores graduados sem licenciatura e aqueles com formação em nível médio (Brasil, 2018).

Uma das principais características do plano é uma parceria estabelecida entre instituições de ensino superior e as Redes públicas de Educação Básica. As universidades e faculdades credenciadas pelo Programa oferecem cursos de licenciatura para os professores em serviço, em regime especial, utilizando a infraestrutura das próprias instituições e levando em consideração as demandas das Redes de ensino (Brasil, 2018).

Os cursos do PARFOR são oferecidos em regime de alternância, ou seja, os professores participantes têm períodos de estudos presenciais nas Instituições de Ensino Superior e períodos de atuação nas escolas, em que aplicam o que aprenderam em sala de aula. Isso possibilita uma formação mais contextualizada e determinada às necessidades e realidades das escolas (Brasil, 2018).

Além disso, o PARFOR busca promover a valorização do magistério, por meio do oferecimento de bolsas de estudos e auxílio financeiro aos professores em formação. O Programa prevê ações de acompanhamento e avaliação da formação, com vistas a assegurar a qualidade e a frequência dos cursos oferecidos. Segundo o MEC (2018) os resultados já alcançados do Programa são:

Estão em desenvolvimento 194 cursos emergenciais presenciais de licenciatura, sendo: 138 de primeira licenciatura (destinados a professores sem formação de nível superior) e 56 de segunda licenciatura (para professores que possuem cursos de licenciatura, mas encontram-se atuando fora da sua área de formação), beneficiando um total de aproximadamente 40 mil professores em exercício na Rede pública de Educação Básica, abrangendo 25 unidades federadas. (Brasil, 2018, s/p.).

O PARFOR está inserido em uma Política mais ampla de valorização e qualificação dos profissionais da Educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Sistema Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (SisFEB). Essas iniciativas buscavam fortalecer a formação docente como um fator essencial para a melhoria da qualidade da Educação no Brasil (Brasil, 2018).

No entanto, é importante ressaltar que o PARFOR enfrenta desafios, como a necessidade de ampliar a oferta de cursos em diferentes regiões do país e o reforço da articulação entre as Instituições de Ensino Superior e as Redes de ensino. A formação de professores é um processo contínuo e complexo, e Programas como o PARFOR são fundamentais para garantir uma Educação de qualidade para todos os alunos (Brasil, 2018).

A pesquisa coordenada por Brzezinski (2014) indica que houve um alto índice de desistências por parte dos docentes matriculados no PARFOR. Um dos motivos centrais para tanto é a falta de substitutos para assumirem suas aulas enquanto estão engajados nos estudos.

Essa ausência de cobertura durante sua ausência acarreta prejuízos, especialmente quando optam por persistir nos cursos, já que são obrigados a arcar com os custos de quem os substitui.

No entanto, Brzezinski (2014) afirma que uma solução viável se apresenta: fortalecer o regime de colaboração por meio de um relacionamento cooperativo entre os diferentes níveis federativos e a União. Isso envolveria a implementação de um Programa de bolsas de estudo direcionado aos participantes dos cursos. Essa medida poderia mitigar os obstáculos enfrentados pelos cursistas, já que lhes garantiria suporte financeiro durante sua participação nos cursos do PARFOR.

Complementarmente, a pesquisa de Schuetz, Gomes e Cardoso (2021) indica certo sucesso do PARFOR, pois – segundo os autores – por meio do Programa, houve a promoção e a possibilidade de diálogo e reflexão sobre suas realidades. Programas como o PARFOR desempenham um papel relevante na qualificação dos professores, especialmente, quando se reconhece a existência de realidades profissionais distintas, muitas vezes marcadas por um histórico de desvalorização dos processos educacionais como um todo (Schuetz; Gomes; Cardoso, 2021).

A pesquisa de Schuetz, Gomes e Cardoso (2021) indicou, também, que as ações durante o PARFOR permitem que os professores não apenas discutam as realidades profissionais desafiadoras e a questão de sua sobrevivência, mas também proporcionam uma nova perspectiva e novos espaços para reflexões, o que lhes oferta uma maior aproximação da epistemologia da prática.

É fato que o PARFOR não é o único Programa destacado de formação de professores. É sobre esses outros Programas que tratamos na seção 1.3.3 a seguir.

### *1.3.3 Outros Programas específicos para formação continuada de professores da Educação Básica*

Além dos Programas sobre os quais explanamos anteriormente, existem outros que apresentam como objetivo a formação continuada de professores. Dentre os Programas existentes nas secretarias estaduais e municipais de Educação no Brasil, podemos citar, circunscritos no âmbito do MEC (2018), mais alguns: A Universidade Aberta do Brasil (UAB); o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial; o Portal do Professor; o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO e o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB).

Como a discussão central proposta nesta dissertação não abrange esses outros Programas, optamos por meramente apresentá-los, com o fito de registrarmos sua existência, mas sem propor aprofundada análise. É essa apresentação que procedemos a partir da próxima subseção.

### *1.3.3.1 A Universidade Aberta do Brasil (UAB)*

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um Programa que tem como objetivo oferecer cursos de nível superior, principalmente para aqueles que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da Educação à distância. O Programa atende tanto ao público em geral como aos professores da Educação Básica. Além desses, que são atendidos prioritariamente, dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal podem ser beneficiados (Brasil, 2018).

O Programa foi iniciado em junho de 2006 e visa a ampliar o acesso à Educação Superior pública, reduzir as desigualdades regionais no ensino superior, estabelecer um sistema nacional de Educação Superior a distância e fomentar o desenvolvimento institucional e a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2018).

A UAB opera como um articulador entre as Instituições de Ensino Superior, os Governos estaduais e municipais, e os polos de apoio presencial. Os polos são responsáveis por oferecer suporte presencial aos estudantes, enquanto as Instituições de Ensino Superior são responsáveis por ministrar os cursos. Destarte, a UAB incentiva a colaboração entre a União e os entes federativos e estimula a criação de centros de formação permanentes nos polos de apoio presencial em locais estratégicos (Brasil, 2018).

A criação da UAB foi motivada pela necessidade de atender à demanda por Educação Superior em regiões com menor acesso a cursos presenciais, buscando reduzir as desigualdades educacionais no país. A UAB oferece uma alternativa promissora, por meio da Educação à distância, que intenta universalizar o acesso ao Ensino Superior e descentralizar a oferta de cursos. Como desdobramento, o Programa busca levar a formação para além dos grandes centros urbanos (Brasil, 2018).

Até o momento, a UAB conta com 92 instituições parceiras, 774 polos de apoio presencial, e oferece 880 cursos de Graduação, Pós-Graduação e Extensão, com um total de 180 mil matrículas realizadas. Esse número pode ser considerado expressivo, especialmente se for levado em consideração o fato de os cursos de Graduação geralmente durarem quatro anos

e terem começado a ser oferecidos em 2007 (Brasil, 2018).

Segundo o Ministério da Educação (2018), a UAB representa uma importante iniciativa para ampliar o acesso à Educação Superior no Brasil, notoriamente para aqueles que enfrentam dificuldades de acesso geográfico ou socioeconômico. Com o uso das tecnologias de informação e comunicação, o Programa busca superar as barreiras físicas e oferecer oportunidades de formação de qualidade, com foco no desenvolvimento educacional do país.

É nessa perspectiva que avança, também, o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, sobre o qual dissertamos na seção 1.3.3.2, disposta a seguir.

#### *1.3.3.2 Programa de formação continuada de professores na Educação Especial*

O Programa de formação continuada de professores na Educação Especial é um Programa que oferece cursos de aperfeiçoamento ou especialização em Educação Especial, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e instituições públicas de Educação Superior (Brasil, 2018).

O objetivo principal do Programa é formar professores das Redes públicas de ensino que atuam no atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, bem como professores do ensino regular, para desenvolverem práticas pedagógicas inclusivas (Brasil, 2018).

A iniciativa começou em 2007 e segue um modelo de gestão que envolve o credenciamento de instituições públicas de Educação Superior por meio de projetos apresentados em um edital público. Os Estados, Municípios e o Distrito Federal aderem ao Programa e apresentam demandas no Plano de Ações Articuladas (PAR), e a implementação ocorre por meio da UAB. Os professores realizam as inscrições e a validação é feita pelas Secretarias de Educação, por meio da Plataforma Freire (Brasil, 2018).

O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial foi criado com o objetivo de ampliar a oferta de cursos para os professores das Redes públicas que atuam na Educação Especial, utilizando as tecnologias de informação e comunicação para facilitar o acesso à formação para muitos professores. O Programa acompanha, ainda, a implantação de salas de recursos multifuncionais e aborda a temática da inclusão escolar (Brasil, 2018).

Segundo o MEC (2018), no período de 2007 a 2010, o Programa contou com a participação de 14 instituições públicas de Educação Superior, e ofereceu 55 cursos de formação para 44.951 professores em 2.729 municípios.

Esses resultados demonstraram o impacto positivo do Programa ao fornecer formação

continuada para professores que atuam na Educação Especial, e acenaram para uma melhoria da qualidade da Educação inclusiva no país. Por meio do uso da Educação à distância, o Programa alcançou um número significativo de professores em diferentes localidades, o que resultou na disseminação de práticas pedagógicas inclusivas e no fortalecimento da Educação especial no Brasil (Brasil, 2018).

Os dados divulgados pelo Governo Federal sobre esse Programa servem como subsídio para que tenhamos uma visão geral do Programa, com destaque para números e alcance da iniciativa. Contudo, cumpre destacarmos que uma análise mais aprofundada e pormenorizada sobre a qualidade dos cursos oferecidos e seus resultados práticos deveria ser realizada.

Afirmamos isso, pois embora haja destaque à participação quantitativa de instituições e professores, os apontamentos não fornecem informações detalhadas sobre como a formação influenciou as práticas pedagógicas dos professores ou o desempenho dos alunos. Isso limita a compreensão do impacto real desse Programa de Educação Especial.

Ademais, sentimos falta de uma abordagem crítica sobre os desafios enfrentados pelo Programa, tais como taxas de evasão, dificuldades na implementação das salas de recursos multifuncionais ou na aplicação prática das metodologias aprendidas. São essas informações, que nos parecem lacunares, que sugerimos para futuras pesquisas acerca dessa valiosa iniciativa.

Isso posto, avançamos para descrever mais um Programa merecedor de destaque no âmbito da formação continuada, o Portal do Professor.

#### *1.3.3.3 O Portal do Professor*

O Portal do Professor é uma solução tecnológica que foi criada com o objetivo de armazenar e disponibilizar conteúdo multimídia para professores, especialmente professores da Educação Básica (Brasil, 2018).

O Programa tem como propósito apoiar o processo de formação dos professores, ao oferecer acesso rápido e funcional a um acervo variado de materiais educacionais. O Portal do Professor possibilita o armazenamento e a circulação de conteúdo multimídia em diferentes formatos, além de links e funcionalidades que auxiliam na pesquisa e na interação educacional em diferentes níveis de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, Profissional e outras modalidades. Além disso, o Portal funciona como um elemento integrador do sistema público de Educação Básica e Profissional e, assim, conecta o Ministério da Educação, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as escolas, os gestores, os professores e os

alunos (Brasil, 2018).

Segundo o MEC (2018), o Portal do Professor foi lançado em 18 de junho de 2008 e possui um modelo de gestão que envolve parcerias e colaboração direta com estados, municípios, Instituições de Ensino Superior, Secretarias e órgãos do Governo. Essas instituições e órgãos iniciaram cedendo direitos de publicação de seus acervos no Portal, permitindo o acesso público e livre ao conteúdo.

O Programa foi criado como uma iniciativa integrada das ações de formação dos Programas ProInfo Integrado, Mídias na Educação e outras ações de formação do Ministério da Educação e das instituições de ensino. O Portal do Professor busca agregar e centralizar recursos educacionais, ao viabilizar a troca de conhecimentos e práticas entre os professores e servir como um centro de referência para a comunidade educacional local (Brasil, 2018).

Conforme dados disponibilizados pelo MEC (2018), até setembro de 2010, o Portal do Professor registrou 4,3 milhões de acessos, vindos de 159 países. Ele abriga cerca de 7 mil aulas elaboradas por professores de todo o país e conta com a participação de mais de 170 mil professores nos fóruns disponíveis. Com a universalização dos laboratórios de informática e acesso à conexão banda larga, espera-se disponibilizar o portal para todos os professores do país e interagir em um centro de referência para a produção educacional da comunidade. Para as escolas sem acesso à internet, está prevista a oferta de um portal *offline*, garantindo que todos os alunos e professores tenham acesso às informações disponibilizadas pelo Programa (Brasil, 2018).

Interessante observar que nos dados divulgados sobre o Portal do Professor encontramos características de diversos programas, no entanto, não há detalhes sobre como os materiais disponíveis impactaram diretamente as metodologias de ensino ou o desempenho dos alunos. A ausência de dados que correlacionem o uso do portal com melhorias tangíveis na Educação inviabiliza uma análise mais robusta do impacto concreto da iniciativa.

Além disso, os dados enfatizam a universalização do acesso à internet como um meio para disponibilizar o portal a todos os professores do país. No entanto, não aborda o atual cenário de disparidades de acesso tecnológico entre diferentes regiões do Brasil. A inclusão digital não é uniforme em todas as áreas, tampouco se mostra como realidade tangível em um curto período. Logo, essa dependência pode culminar na exclusão de professores e estudantes de áreas mais remotas ou no acesso limitado à internet de qualidade.

Outro ponto ausente na divulgação do Programa pelo Governo Federal é a atualização e a relevância dos conteúdos disponíveis. A falta de informações sobre a frequente atualização e diversificação dos materiais educacionais pode comprometer a utilidade do portal como um

recurso educacional dinâmico e abrangente para os professores. Sendo assim, indica-se a realização de uma análise mais crítica em pesquisas futuras sobre a qualidade dos recursos disponíveis, sua aplicabilidade prática nas salas de aula e a sua plausibilidade diante de um acesso digital não equitativo no país.

Além das iniciativas citadas e caracterizadas até aqui, o Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO – merece nossa atenção neste estudo. É a ele que reservamos espaço no item 1.3.3.4 a seguir.

#### *1.3.3.4 Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional- PROINFO INTEGRADO*

O Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado) é um Programa que tem como objetivo integrar e articular a distribuição de equipamentos tecnológicos, como computadores e impressoras, para escolas, acompanhado da oferta de cursos de formação continuada e acesso a conteúdo multimídia e digital por meio do Portal do Professor, TV Escola, entre outros (Brasil, 2018).

O Programa é direcionado a professores e gestores de escolas públicas que são contemplados com laboratórios de informática pelo ProInfo, bem como a técnicos e outros profissionais educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e pelos núcleos de tecnologia educacional. São oferecidos três cursos de formação continuada e um curso de especialização (Brasil, 2018).

O ProInfo Integrado busca promover a inclusão digital de professores, gestores e a comunidade escolar em geral, por meio da dinamização da qualificação dos processos de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos. Segundo o MEC (2018), o Programa teve início em 12 de dezembro de 2007 e possui um modelo de gestão que envolve uma relação direta com estados, municípios, instituições públicas de Ensino Superior, secretarias e órgãos de Governo.

O ProInfo Integrado foi criado com o intuito de promover a formação continuada dos profissionais da Educação e se destaca pela parceria estabelecida entre a União, estados e municípios, beneficiando milhares de escolas em todo o país, tanto urbanas quanto rurais. Além disso, o Programa está vinculado a outras ações que visam a fornecer conexão à internet em banda larga para uso pedagógico.

Conforme indica o MEC (2018), desde 2008, os três cursos do ProInfo Integrado (Introdução à Educação Digital com 40 horas, Tecnologias na Educação: ensinando e

aprendendo com as TIC com 100 horas e Elaboração de Projetos com 40 horas) beneficiaram diretamente 211 mil professores. Até o final do ano de 2018, a estimativa era formar 300 mil professores por meio desses cursos.

O curso de Especialização em Tecnologias em Educação, oferecido pela SEED/MEC, em parceria com a PUC-RJ, teve sua primeira edição em 2008 e ofereceu 1,7 mil vagas para professores de todo o país. Em 2009, foi integrada a segunda fase, que incluiu servidores do Ministério da Educação, e contou com a inscrição de 5,9 mil professores, com previsão de conclusão em dezembro de 2010 (Brasil, 2018).

As informações apresentadas pelo Governo Federal não fornecem dados concretos sobre como a formação oferecida influenciou diretamente as habilidades dos professores no uso das tecnologias na Educação ou como isso se traduziu em melhorias na aprendizagem dos alunos.

Mais uma vez, a desigualdade de acesso à tecnologia, enfrentada no Brasil, parece ser negligenciada nos documentos do MEC. A análise do Ministério sobre os resultados obtidos, em momento algum, nem mesmo tangencia a falta de equidade no acesso às tecnologias no país.

Por essa razão, sugere-se que pesquisas vindouras enfoquem justamente como se dá a prática educacional em meio aos desafios de inclusão digital que enfrenta o país.

A seguir, serão arrolados os Programas de Mestrado Profissional, que se consolidaram nos últimos anos como um importante mecanismo de formação continuada no país.

#### *1.3.3.5 Programas de Mestrado Profissional para qualificação de professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB)*

Encerramos o Capítulo 1 desta dissertação dando destaque ao Programa de Mestrado Profissional para qualificação de professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB), que tem como objetivo oferecer formação continuada *stricto sensu* para professores em exercício na Rede Pública de Educação Básica em todo o território nacional, por meio do estímulo e apoio a Programas de Mestrado em Rede (Brasil, 2023).

Essa iniciativa é resultado de uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e associações de instituições responsáveis pela implementação e execução dos cursos a nível nacional (Brasil, 2023). A diretoria de Educação a Distância é a unidade responsável pelo Programa de Mestrado Profissional para qualificação de professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) que foi instituído pela Portaria nº 61 de 22 de março de 2017.

Os resultados alcançados até dezembro de 2022, segundo Brasil (2023), englobaram o

lançamento de 12 editais de seleção para o ano de 2022, o que abrangeu todos os Programas de Mestrado Profissional para qualificação de professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) oferecidos pela CAPES. No total, foram disponibilizadas 5.186 vagas. Além do que, até o mês de dezembro de 2022, foram preenchidas 4.664 vagas nos Programas do ProEB. É válido ressaltar que quando esta pesquisa foi realizada, alguns processos seletivos ainda não haviam sido finalizados (Brasil, 2023). Os resultados alcançados até o momento, com a ocupação de 4.664 vagas nos Programas do ProEB, são impressionantes e refletem o interesse e a adesão dos professores em buscar essa formação. (Brasil, 2023).

Da forma que compreendemos, é louvável o esforço da CAPES em promover a formação continuada dos professores da Rede pública e valorizar a importância do aprimoramento profissional e reconhecer o impacto positivo que isso tem na Educação. O ProEB se destaca como uma Política educacional que fortalece o desenvolvimento profissional dos docentes, incentiva a busca pelo conhecimento e a reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Contudo, faltam dados concretos que demonstrem como essa formação se reflete na qualidade do ensino, na aprendizagem dos alunos e na melhoria efetiva das práticas dos professores em sala de aula. Uma abordagem mais aprofundada sobre o acompanhamento e a avaliação dos resultados desse Programa poderia oferecer uma visão mais completa sobre seu impacto na Educação Básica do país.

Além disso, seria relevante discutir possíveis desafios enfrentados pelos professores durante o curso, como questões relacionadas à carga horária, à estrutura do curso, à sua aplicabilidade prática no ambiente escolar, bem como a valorização profissional. Isso contribuiria para identificar áreas de melhoria e favorecer uma formação continuada verdadeiramente aplicável no contexto educacional brasileiro, considerando aspectos regionais e municipais.

Em vias de finalização deste capítulo, podemos afirmar que este estudo muito contribuiu para a compreensão de aspectos referentes aos cursos de formação continuada de professores da Educação Básica, na modalidade complementar, ofertados pela Secretaria Municipal de Goiânia, por meio da GERFOR-Gerência de Formação, principalmente no sentido de identificar diferentes abordagens e facetas da formação continuada, foi possível identificar desafios da formação continuada de professores da Educação Básica nas esferas federal e municipal.

Em suma, foi possível observar que os desafios e percursos a serem percorridos pelos professores nos mencionados programas de formação continuada no Brasil são compostos por similaridades, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos de cada região do Brasil. Em razão da vastidão territorial do Brasil, torna-se difícil implementar programas que funcionem

uniformemente em todo o país, logo, conforme se verificou, é essencial que cada programa leve em consideração as particularidades de cada localidade, bem como a representatividade e a diversidade dos indivíduos que participam destes.

E, assim, tendo conceituado a noção de Políticas públicas de formação continuada; tipificado as várias nuances dessa formação continuada e exemplificado com algumas das mais reconhecidas iniciativas que são propostas por meio de Programa de formação continuada, os quais visam contribuir para o avanço da Educação brasileira, passamos agora para o Capítulo 2, em que apresentamos as principais leis que subsidiam a oferta dessas formas de formação continuada no Brasil.

## **CAPÍTULO 2**

### **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: legislações**

Ao longo do capítulo anterior, buscamos discorrer sobre um amplo leque de Programas e iniciativas implementadas no âmbito do Governo Federal. São Programas que desempenham um importante papel na formação continuada de professores no Brasil. No entanto, conforme pontuamos, restam dúvidas se essas ações são verdadeiramente suficientes para atingir os objetivos delineados pelo Governo Federal.

Muita ênfase, da forma que compreendemos, é colocada sobre números, mas não são apontados mecanismos efetivos de reflexão sobre a eficácia e a efetividade das alocações de recursos públicos. Sem esse tipo de análise, não podemos acompanhar se os investimentos realizados estão sendo bem direcionados, tampouco nos parece possível averiguar se a realidade específica das escolas e comunidades tem sido levada em consideração.

Parece-nos salutar, por certo, que estejamos vigilantes sobre a possibilidade de as bases freirianas de formação não estarem sendo efetivamente implementadas. Freire (1996), por exemplo, destaca a importância de Programas que promovam uma formação crítica e emancipatória, que estimulem a reflexão sobre a prática docente e o engajamento político dos professores. Outro ponto crítico a ser observado é quão flexível e interdisciplinares se mostram as iniciativas governamentais. A esse respeito, Fernandes (2020) e Freitas (2018) ressaltam a necessidade de Programas que valorizem a interdisciplinaridade, a diversidade cultural e o uso de tecnologias educacionais e que sejam flexíveis o suficiente para atender às necessidades variadas dos professores. Ao fazer isso, consideramos suas áreas de interesse, seus níveis de experiência e suas demandas específicas de ensino.

Para tentarmos dar resposta a algumas dessas muitas questões que se mostram lacunares, reservamos a este Capítulo 2 um estudo pormenorizado das leis brasileiras.

O objetivo deste capítulo, portanto, consiste em analisar, na legislação educacional brasileira, a formação continuada de professores da educação básica na esfera federal. Essa análise tem como subsídio inicial as legislações brasileiras que normatizam a formação continuada de professores da Educação Básica, a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96).

Além da LDBEN/96, que se constitui como verdadeiro marco regulatório, exploraremos ao longo deste capítulo os seguintes documentos: os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, a Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, os Pareceres CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001; nº 2 de 9 de junho de 2015; nº 2 de 20 de dezembro de 2019 e nº 1 de 21 de maio de 2020. Nossa análise avança, ainda, para os Decretos nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Por fim, não deixamos de considerar especificamente as determinações estabelecidas para a formação continuada nos Planos Nacionais de Educação de (2001-2020) e PNE (2014-20204)

Iniciemos, pois, a nossa análise desses documentos supracitados.

## **2.1 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**

As discussões que levaram à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 foram complexas e envolveram diversos atores da sociedade civil, do Governo e do setor educacional. O contexto político e econômico desse período desempenhou um papel importante nas discussões e nas decisões relacionadas à nova legislação educacional.

O Brasil estava passando por uma fase de transição política e econômica na década de 1990. Em 1994, o país havia adotado o Plano Real, um Programa de estabilização econômica que controlou a hiperinflação e estabilizou a moeda brasileira. O Presidente Fernando Henrique Cardoso, que sancionou a LDBEN em 1996, estava em seu primeiro mandato e era associado a Políticas econômicas de cunho neoliberal que buscavam abrir a economia brasileira ao comércio internacional e promover reformas no setor público (Ferretti; Silva Júnior, 2000).

A estabilização econômica promovida pelo Plano Real criou um ambiente mais propício para discussões sobre investimentos em Educação. Com a redução da inflação e uma economia mais estável, havia uma expectativa de que o governo pudesse direcionar recursos financeiros para setores considerados primordiais, como a Educação (Ferretti; Silva Júnior, 2000).

No entanto, o Governo precisava equilibrar a necessidade de investir em Educação com as pressões por austeridade fiscal e redução de gastos públicos. Isso influenciou as discussões sobre financiamento da Educação e como a LDBEN abordaria essa questão (Ferretti; Silva Júnior, 2000).

Por isso, as discussões sobre a LDBEN de 1996 envolveram debates sobre uma série de questões, incluindo financiamento da Educação, gestão escolar, currículo, valorização dos profissionais da Educação, Educação inclusiva, Ensino Superior, entre outros temas (Brzezinski, 2008).

As discussões foram intensas e envolveram especialistas, educadores, sindicatos, Governos estaduais e municipais, além de representantes da sociedade civil. A LDBEN nº 9.394/96 refletiu uma série de compromissos e acordos alcançados ao longo desse processo, e ela continua sendo a base da legislação educacional brasileira até hoje, embora tenha passado por revisões e atualizações ao longo dos anos (Brzezinski, 2008).

Como resultado, a LDBEN/96 trouxe diversas mudanças para o sistema educacional brasileiro, incluindo algumas relacionadas à formação de professores. Desde então, várias legislações educacionais foram criadas para regulamentar e orientar a formação de professores, a fim de preparar os docentes para atuarem em diferentes níveis e modalidades de ensino e, nesse sentido, ela orienta para a valorização da formação continuada de professores, que deverá ser contínua. Esse escopo proporcionará aos profissionais da Educação o acesso a cursos, Programas de atualização e aperfeiçoamento, além de outras modalidades de formação continuada, que podem vir a contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Dito isso, cumpre-nos destacar os artigos 61, 62, 64 e 67 da LDBEN/96, que versam sobre formação inicial e continuada:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

**I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;**

II – Aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecidas em nível médio na modalidade normal.

**§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.**

**Art. 64. A formação de profissionais de Educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de iniciação em pedagogia ou em nível de Pós-Graduação,** seguidos da instituição de ensino, garantido, nesta formação, uma base comum nacional.

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:

I – Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – **Aperfeiçoamento profissional continuado,** inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

[...] (Brasil, 1996, grifos nossos).

Conforme se pode perceber, os artigos descritos acima demonstram preocupação com a formação de professores de modo a atender as necessidades de cada fase do estudante em seus diferentes níveis de escolaridade e estabelecem como deveria ser a formação inicial docente para atuar na Educação Básica. Aceitava-se a formação em curso normal (de Ensino Médio) para atuação na Educação infantil, o que se configurava em uma particularidade inerente à época.

No que se refere à formação continuada, percebe-se um estímulo aos docentes em realizar a formação continuada ao serem propostos estatutos e planos de carreira ao magistério público que valorizam o aperfeiçoamento continuado dos professores, por meio de provas e títulos e licenciamento remunerado para que o professor possa realizar a formação continuada em curso de Pós-Graduação.

Para avançar, devemos explicitar que o artigo 61 da LDBEN/96 destaca dois princípios importantes para a formação de profissionais da Educação. O primeiro princípio destaca a importância de que a formação de profissionais da Educação seja baseada em uma articulação entre a teoria e a prática. Isso significa que os conhecimentos teóricos adquiridos na formação devem estar diretamente ligados à prática pedagógica em sala de aula. Dito de outra forma,

ênfatisa-se a importância da capacitação em serviço, ou seja, a formação continuada de professores, que deve ser oferecida de forma que permita uma associação efetiva entre teoria e prática.

O segundo princípio, por sua vez, destaca a necessidade de que a formação de profissionais da Educação leve em consideração a formação e as experiências anteriores dos profissionais. Isso significa que a formação deve promover e aproveitar as experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades que podem contribuir para a prática docente.

E, nesse sentido, comungamos da visão de Dourado (2007), para quem a formação continuada de professores deve ser voltada à articulação entre as Políticas educacionais e as concepções de formação como processos de construção coletiva. Logo, consideramos vital que as legislações educacionais e as instituições de ensino sejam responsáveis pela formação adequada e contínua dos professores, com uma abordagem que valorize a associação entre teoria e prática, sempre com vistas a considerar a realidade escolar em que os docentes estão inseridos.

## **2.2 Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010**

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um instrumento de planejamento e gestão da Educação no Brasil, que estabelece diretrizes, metas e estratégias para a melhoria da qualidade da Educação em todos os níveis e modalidades. Ele estabelece diretrizes e metas relativas a avanços qualitativos das escolas, tanto no que tange aos espaços físicos, à infraestrutura, aos instrumentos e aos materiais pedagógicos quanto aos meios tecnológicos, formulação de propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da Educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares. Ele propõe, ainda, a formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio (Brasil, 2001).

Segundo Brzezinski (2008), o Plano Nacional de Educação foi criado como uma resposta aos termos do art. 9º, inciso 1º da LDBEN, com o objetivo de organizar o Sistema Nacional de Educação. Ele inclui diagnósticos e metas para cada nível e modalidade de ensino, além de tornar obrigatória a elaboração de planos estaduais e municipais pelos estados e

municípios. No entanto, o PNE/2001-2010<sup>13</sup> foi alvo de nove vetos por parte da Presidência da República, os quais rejeitaram dispositivos que poderiam ampliar os recursos financeiros da União investidos na Educação nacional. Isso representa um conflito entre o mundo oficial e os interesses dos professores e da escola pública.

Esse tipo de conflito ressalta a importância de se buscar encontrar um equilíbrio entre as diretrizes estabelecidas em nível nacional e as necessidades reais das escolas e dos educadores (Brzezinski, 2008). Esse equilíbrio precisa perpassar, também, a esfera da formação continuada.

O PNE 2001-2010, estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, propõe a formação continuada dos professores e a valorização da carreira docente como estratégias para a melhoria da qualidade da Educação. Nesse documento, a valorização do magistério é tratada no Tópico IV – Magistério da Educação Básica – item 10, subitem 10.1, onde se lê

A melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do Plano Nacional de Educação, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma Política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, **a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; e a formação continuada**<sup>14</sup>. (Brasil, 2001, grifos nossos).

A coexistência das três condições destacadas na citação anterior se traduz em uma perspectiva a ser aferida na prática, tendo em vista que os esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial, já que muitos professores se deparam com uma realidade de trabalho que é, muitas vezes, desanimadora. Assim, continuamente, registra-se demasiadamente professores que abandonam o magistério devido aos baixos salários e às condições ruins de trabalho que encontram nas escolas (Brasil, 2001).

Conforme acena Gadotti (2008), “ampliar a oferta de formação continuada e a qualidade desta é apenas uma parte importante da tarefa, pois é preciso centrar esforços na manutenção do entusiasmo inicial, da dedicação e da confiança nos resultados do trabalho pedagógico.” Ademais, é necessário promover uma cultura organizacional que valorize e incentive a

---

<sup>13</sup> Cumpre esclarecer que os documentos a seguir, também objeto de nossa análise, versam ou tratam sobre formação continuada de professores: Resolução CNE/CP nº 1/2002; Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Decreto nº 6.094/2007.

<sup>14</sup> Aspectos estabelecidos nos artigos nº 61 a nº 67 da LDBEN/96, discutidos anteriormente, e contemplados pelo PNE/2001-2010.

aprendizagem ao longo da vida, reconhecendo os esforços dos professores em buscar novos conhecimentos e aprimorar suas habilidades. Isso pode incluir incentivos financeiros, reconhecimento público, apoio institucional e tempo dedicado especificamente para atividades de formação continuada e assim permitir aos professores vislumbrarem perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação.

A valorização do magistério, conforme asseveram Gatti, Barreto e André (2011), perpassa o desenvolvimento de Políticas públicas que incluem melhorias salariais, formação continuada e o reconhecimento do papel dos professores na sociedade e extrapola a mera inserção técnica/burocrática de diretrizes documentais.

No subitem 10.2 do documento em questão, em relação à formação de professores e valorização do magistério, temos que a **formação continuada** assume particular importância em decorrência do constante avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos cada vez mais amplo e profundo na sociedade moderna.

Nesse sentido, “a formação continuada, em serviço, é necessária para que os professores possam se manter atualizados e preparados para lidar com as demandas que vêm surgindo na Educação pelos mais diferentes fatores, sejam políticos, econômicos ou sociais” (Gatti *et al.*, 2019).

Para avançar, é válido destacar que o PNE 2001-2010 aponta para a possibilidade de que a formação continuada ocorra em diferentes modalidades: presencial, à distância, desde que inclua uma parte presencial, encontros coletivos organizados a partir das necessidades expressas pelos professores:

A **formação continuada** do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da Educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. Quando feita na modalidade de Educação à distância, sua realização incluirá sempre uma parte presencial, constituída, entre outras formas, de encontros coletivos, organizados a partir das necessidades expressas pelos professores. Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

A **formação continuada** dos profissionais da Educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de Educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos Programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e Instituições de Ensino Superior. Aquela relativa aos professores que atuam na esfera privada será de responsabilidade das respectivas instituições (Brasil, 2001, grifos nossos).

Nossa análise acerca da formação continuada não contempla apenas a relevância dessa ação ou as modalidades previstas no PNE 2001-2010, mas também enfoca as metas 22 e 27, nas quais se lê:

22 – Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e

municipais de ensino mantenham Programas de **formação continuada de professores alfabetizadores**, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas.

27 – Promover, em ação conjunta da União, dos Estados e dos Municípios, a avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores, com base nas diretrizes de que trata a meta nº 8, como subsídio à definição de necessidades e características dos  **cursos de formação continuada** (Brasil, 2001, grifos nossos).

Conforme se observa, a meta 22 está relacionada à manutenção de Programas de formação continuada de professores alfabetizadores pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, com uma parceria de Instituições de Ensino Superior, sediadas nas respectivas áreas geográficas. Da forma que entendemos, essa parceria é necessária para que haja uma formação adequada dos professores em relação à alfabetização, que é uma etapa peculiar da Educação Básica.

Já a meta 27 ressalta a importância da avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores como rendimento para a definição das necessidades e características dos cursos de formação continuada. Essa avaliação deve ser realizada em conjunto entre a União, os Estados e os Municípios, e deve estar baseada nas diretrizes para a Educação Básica. Dessa forma, é possível identificar as áreas que precisam de mais atenção na formação dos professores e adequar os cursos de formação continuada para suprir essas demandas.

Outro ponto a observar é o tópico V, sobre Gestão e Financiamento da Educação, que em seus objetivos e metas

estabelece que, em todos os Estados, com a colaboração dos municípios e das universidades, sejam estabelecidos Programas diversificados de **formação continuada** e atualização visando à melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas (Brasil, 2001, grifo nosso).

Essa busca por incluir municípios e universidades nesse processo de formação continuada decorre especialmente do fato de que a formação deve estar alinhada às necessidades locais e às dos docentes, e ninguém conseguiria fazer isso melhor do que quem conhece a realidade regional. Com essa visão, busca-se uma melhoria significativa na qualidade da gestão escolar, o que poderia refletir positivamente em todo o contexto escolar.

Contudo, Iulianelli (2016), ao analisar o Plano Nacional de Educação, o PNE 2001-2010, destacou uma lacuna entre as intenções declaradas e a implementação efetiva desse Plano, que embora representasse um marco, enfrentou desafios em sua concretização. Dentre esses desafios, destacamos que houve uma clara falta de coordenação entre procedimentos e Políticas, o que prejudicou a colaboração entre os entes federados. Além disso, houve uma ênfase na avaliação do sistema, que nos pareceu exagerada, em detrimento da busca por melhor qualidade.

Isso denotou uma falta de direção clara na formação de professores.

Da forma que compreende Iulianelli (2016), com quem coadunamos, o PNE 2001-2010 falhou pela ausência de participação social, e isso fez com que o documento se tornasse uma mera carta de intenções. Isso deu origem a críticas sobre sua baixa efetividade e sua falta de continuidade.

É fato que outras iniciativas, que surgiram como desdobramento do PNE 2001-2010, foram implementadas com vistas a robustecer os esforços em prol de uma Educação de qualidade. Uma delas foi a promulgação do Parecer 10 CNE/CP 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, em Cursos de Licenciatura e em Graduações plenas.

Nesse Parecer, em seu artigo 14, acerca da formação continuada, lê-se:

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. [...]

§ 2º – Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de **formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras** (Brasil, 2001, p. 67-68, grifo nosso).

A essa altura, cabe destacar que por mais que tenhamos no Parecer supracitado uma ênfase na necessidade de haver uma adaptação das instituições formadoras às demandas e especificidades locais e uma busca por valorização à formação continuada como um processo a ser vivenciado para o aprimoramento da prática docente, a implementação efetiva das Políticas educacionais não se mostrou uma realidade.

Infelizmente, em muitos casos, as leis aprovadas pelo Congresso Nacional acabam por enfrentar desafios na sua implementação, seja por falta de recursos adequados, falta de priorização Política, seja por descontinuidade nas ações (Gatti; Barreto; André, 2011).

Asseveram Gatti, Barreto e André (2011, p. 141) que o PNE 2001-2010 “não foi suficiente para assegurar seus propósitos”. Isso gerou uma expectativa ruim de que os mesmos problemas se repetissem no PNE 2014-2024, ainda vigente. De certa forma, alguns dos desafios seguem inalterados em relação ao PNE 2001-2010. De acordo com as autoras Gatti, Barreto e André (2011), ações políticas contundentes mostram-se necessárias para garantir a prioridade à Educação Básica e uma carreira digna aos professores desse nível de ensino.

Para superar as limitações identificadas, Gatti, Barreto e André (2011) destacam que é necessário adotar medidas concretas que visem à implementação efetiva das Políticas educacionais delineadas nos Planos Nacionais de Educação. Os desafios enfrentados, conforme esclarecem as autoras, incluem questões como a escassez de recursos adequados, a falta de

priorização política e a interrupção das ações. Essas barreiras comprometeram a eficácia do PNE 2001-2010, conforme apontam as autoras, e acenam para um contexto de reprodução dos problemas no PNE 2014-2024.

Para transpor tais desafios, mostra-se premente um compromisso político mais sério com a Educação Básica, que resultará no enfrentamento das limitações que foram observadas na implementação de leis anteriores. Ademais, deve-se centrar esforços na alocação adequada de recursos financeiros, que deve ser acompanhada de mecanismos eficazes de monitoramento e de avaliação para garantir a efetividade das ações. Por fim, é essencial que atores sociais – professores, estudantes, famílias, especialistas em Educação, gestores, entre outros – sejam incluídos nos processos de discussão e de tomada de decisão, a fim de promover um diálogo inclusivo e uma construção coletiva das Políticas educacionais, conforme delineiam Gatti, Barreto e André (2011).

### **2.3 Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**

O Decreto nº 6.755/2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a Programas de formação inicial e continuada. Na prática, essa Política buscou promover a valorização dos professores, a melhoria da qualidade da formação de docentes e o aprimoramento da Educação Básica no Brasil.

Antes da criação desse Decreto, foram realizados estudos e diagnósticos para avaliar as necessidades e os desafios da formação de professores no Brasil. Isso incluiu análises das deficiências na formação existente, carências regionais e outras questões relacionadas à Educação Básica (Brasil, 2009).

O Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos responsáveis pela Educação promoveram consultas e debates com especialistas, professores, gestores educacionais, sindicatos e outros atores relevantes. Essas consultas ajudaram a definir as diretrizes e estratégias para a Política de formação de professores (Brasil, 2009).

Com base nas informações e contribuições coletadas durante as consultas e discussões, o Governo Federal elaborou o texto do Decreto e o submeteu à apreciação de órgãos colegiados e instituições relacionadas à Educação, como o Conselho Nacional de Educação – CNE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Brasil, 2009).

Após revisões e aprovação, o Decreto nº 6.755/2009 foi publicado no Diário Oficial da União, tornando-se oficial. A partir desse ponto, a Política nacional de formação de professores

entrou em vigor, e a CAPES teve um importante papel na implementação, coordenação e fomento a Programas de formação inicial e continuada para profissionais da Educação Básica (Brasil, 2009).

O Decreto nº 6.755/2009 define em seu artigo 2º que são princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

XI – a **formação continuada** entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (Brasil, 2009, grifo nosso).

Isso significa que a Educação não pode ser vista como algo estático, que termina com a formação inicial do professor. Pelo contrário, a formação continuada deve ser vista como um processo contínuo e permanente de atualização e aprimoramento dos saberes, competências e habilidades necessárias para o exercício da docência.

Além disso, destaca que a formação continuada deve ser integrada ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente. Ou seja, a formação deve ser iniciada e executada de forma contextualizada e dialogada, levando em conta as especificidades e necessidades da escola e dos professores envolvidos.

Dessa forma, o princípio XI (Brasil, 2009) reconhece a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade da Educação, bem como para o desenvolvimento profissional dos professores. Com isso, busca-se que os professores possam se manter atualizados e preparados para lidar com as mudanças e desafios da Educação contemporânea.

No artigo 3º, que versa sobre os objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tem-se:

X – Promover a **integração** da Educação Básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a **formação continuada como prática escolar** regular que responda às características culturais e sociais regionais. (Brasil, 2009, n.p., grifos nossos).

Essa integração é essencial para que os professores possam aplicar em sala de aula os conhecimentos adquiridos em sua formação inicial e, ao mesmo tempo, atualizar seus conhecimentos de acordo com as demandas e particularidades de cada contexto educacional. Além disso, a formação continuada deve ser pensada de forma a acompanhar as diversidades culturais e sociais regionais, para que as práticas pedagógicas estejam em consonância com a realidade dos estudantes e de suas comunidades (Gatti; Barreto; André, 2011).

Esses princípios são importantes para a construção de uma Política de formação de professores que seja efetiva e contribua para a melhoria da qualidade da Educação Básica no

país. A integração da formação inicial com a Educação Básica e a formação continuada como prática escolar regular são elementos-chave para a construção de um processo formativo mais eficaz e que atenda às necessidades dos professores e dos alunos (Gatti; Barreto; André, 2011).

Um pouco depois, no mesmo documento, tem-se:

Art. 8º. O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º – A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º – As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado.

§ 4º – Os cursos de formação continuada homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES integrarão o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação.

§ 5º – Caso a necessidade por formação continuada não possa ser atendida por cursos já homologados na forma do § 4º, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de educação superior. (Brasil, 2009, n.p).

O artigo 8º, conforme pode ser observado, enfatiza a necessidade de induzir a oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de Educação, Cultura e Pesquisa em consonância com os projetos das unidades escolares e das Redes e sistemas de ensino, ou seja, a formação continuada deve estar integrada à realidade e às necessidades específicas das escolas e Redes de ensino.

Além disso, destaca que a formação continuada pode ser oferecida por meio de cursos presenciais ou à distância, atendendo às diferentes realidades dos profissionais do magistério. Define, também, que essa formação pode ser por meio de cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado, o que garante a diversidade dos cursos oferecidos.

É importante ressaltar que os cursos de formação continuada, homologados pelo Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES, integram o acervo de cursos e tecnologias educacionais do Ministério da Educação, o que garante o reconhecimento desses cursos.

Caso a necessidade de formação continuada não possa ser atendida pelos cursos já homologados, a CAPES deverá promover o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos específicos, em articulação com as instituições públicas de Educação Superior. Isso possibilita que as necessidades específicas dos profissionais do magistério sejam atendidas e que a formação continuada seja uma prática constante e efetiva.

Sobre o Decreto nº 6.755/2009, Reis, André e Passos (2020, p. 45) afirmam que

atendendo aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, em junho de 2009 o MEC instituiu, pela Portaria Normativa nº 9/2009, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o qual promove ações conjuntas entre o MEC e a Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), articulado com os estados e municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) para organizarem a formação inicial e continuada dos profissionais que já atuam nas respectivas redes públicas de ensino da Educação Básica e que não possuem a formação adequada exigida pela LDB 9394/96.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído pela Portaria Normativa nº 9/2009, é uma iniciativa que busca atender aos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Tem como objetivo organizar a formação inicial e continuada de professores que já atuam na Rede pública de ensino e que não possuem a formação adequada exigida pela LDBEN/96 (Brasil, 2009).

Por meio de uma parceria entre o MEC, a Coordenação para o Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estados, municípios e Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), o PARFOR busca oferecer cursos de licenciatura e formação continuada para esses profissionais, a fim de aplicá-los para o exercício da docência (Brasil, 2009).

Essa iniciativa apresenta relevância significativa, pois pode incidir positivamente na elevação da qualidade do sistema educacional nacional, ao proporcionar um aprimoramento formativo aos professores já inseridos no contexto das escolas públicas. Ademais, ao integrar os Institutos Públicos de Educação Superior (IPES) aos sistemas de ensino, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) promove um diálogo construtivo e uma partilha de conhecimentos entre as entidades formadoras e os estabelecimentos de ensino, fortalecendo, assim, a interação entre a teoria e a prática educacional e propiciando o desenvolvimento de profissionais mais engajados e capacitados para atuarem na esfera da educação pública.

Salientamos, antes de avançarmos para a próxima subseção, que é de extrema relevância a constante avaliação do PARFOR, o que permitirá ajustes que se mostrarem necessários, com vistas a garantir que os Programas de formação atendam às demandas reais das escolas e dos professores, o que propiciará uma abordagem teórico-prática efetiva e uma produtiva preparação dos profissionais para os desafios da Educação Básica.

### 2.3.1 Lei nº 8.035/2010 – PNE 2011-2020

Após o término do PNE 2001-2010, o Brasil passou por um período sem um Plano Nacional de Educação em vigor. Durante esse intervalo, não havia uma referência legal que direcionasse as Políticas educacionais e estabelecesse metas e diretrizes para a Educação no país<sup>15</sup>.

Contudo, durante essa “ausência”, o projeto de Lei nº 8.035/10, que propunha o novo PNE 2011-2020 estava proposto, em vias de aprovação. É isso que esclarecem, à época, Santana, Elui e Carretta (2013, p. 55):

Após um longo período desde sua proposição, o Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) encontra-se em análise e aguarda aprovação pelo Senado para que, por fim, seja sancionado. De acordo com o Ministério da Educação, o PNE proposto apresenta dez diretrizes objetivas e 20 metas, seguidas de estratégias específicas de concretização. As metas seguem o modelo de visão sistêmica da Educação estabelecido em 2007 com a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), assim, tanto as metas quanto as estratégias conferem iniciativas para os diferentes níveis, modalidades e etapas educacionais.

As várias discussões travadas por conta do PNE 2011-2020 impediram que ele fosse implementado. Com isso, após a apresentação do projeto em 2010, foi necessária sua transformação, que foi sucedida por todos os trâmites na Câmara dos Deputados. Somente então, sanciona-se a Lei Ordinária nº 13005/2014, que é o PNE 2014-2024.

Acreditamos que a razão para a demora na aprovação do novo PNE 2014-2024 estava relacionada a uma série de fatores políticos e processuais. A elaboração e a aprovação de um Plano Nacional de Educação envolvem um processo complexo, que requer discussões, negociações e debates entre diferentes atores políticos, sociais e educacionais. Isso deve ser realizado por meio de um exercício acadêmico fundamentado na razão crítica e embasado em opções teóricas e em consonância com o conhecimento atual.

Dourado (2010) reconhece que a avaliação de uma Política pública é influenciada pelas condições objetivas em que ela é proposta e/ou implementada, destacando a importância de considerar o contexto socioeconômico, político e cultural em que o PNE está inserido. Isso significa reconhecer que as Políticas educacionais não são implementadas em um vácuo, mas sim em um cenário complexo de desafios, interesses e relações de poder.

No caso do Brasil, o projeto de lei do novo PNE, que deveria ser o 2011-2020, foi

---

<sup>15</sup> Acredita-se que mesmo tendo findado o PNE 2001-2010 ele continuou servindo de base legal para a Educação até a aprovação do PNE 2014-2024.

enviado ao Congresso Nacional em 2010, mas sua tramitação foi lenta, sofrendo diversas alterações e adiamentos, culminando no PNE 2014-2024. Houve a necessidade de conciliar interesses e visões distintas sobre a Educação no país, o que resultou em um processo mais longo de discussões e negociações.

Esse período de quatro anos sem um Plano Nacional de Educação vigente evidencia os desafios enfrentados na formulação e aprovação de Políticas educacionais em um país de dimensões continentais e diversidade socioeconômica e cultural como o Brasil.

Assim, em 2014, finalmente, o novo PNE, 2014-2024, foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República. Ele estabelece metas e diretrizes para a Educação brasileira até 2024 e ainda se encontra em vigor. É sobre ele que discorreremos a seguir, na seção 2.4.

## **2.4 Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**

O PNE 2014-2024 possui 20 metas voltadas para Educação, que versam sobre as seguintes temáticas: Educação Infantil (1); Ensino Fundamental (2); Ensino Médio (3); Educação Especial Inclusiva (4); Alfabetização de Crianças (5); Educação em Tempo Integral (6); Qualidade da Educação Básica (7); Elevação da Escolaridade Média da População (8); Alfabetização de Jovens e Adultos (9); Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional (10); Educação Profissional Técnica de Nível Médio (11); Acesso e Expansão da Educação Superior (12); Qualidade da Educação Superior (13); Titulação de Mestres e Doutores na Pós-Graduação (14); Formação Inicial de Professores da Educação Básica (15); Formação Continuada e Pós-graduação de Professores (16); Valorização dos Profissionais do Magistério (17); Planos de Carreira Docente (18); Gestão Democrática (19); e Financiamento e Investimento Público em Educação (20).

Antes de avançar, devemos esclarecer que, para a análise do PNE 2014-2024 que ora enfocamos, optamos por debater especificamente as metas 15 e 16, que versam sobre formação de professores. São essas que, a nosso ver, contribuem para a discussão que travamos acerca da formação continuada.

Corroboram esse entendimento – acerca da circunscrição temática das metas 15 e 16 – Reis, André e Passos (2020, p. 46), para quem

as metas 15 e 16 são as que tratam diretamente da formação docente, reforçando, mais uma vez, a formação em nível superior para todos os professores da Educação Básica. Como estratégia para a meta 15, o PNE sugere a valorização das práticas de ensino, conforme as já realizadas pelo PIBID (estratégia 15.8). A meta 16 determina que, no prazo de dez anos, 50% dos professores da Educação Básica possuam formação em

nível de Pós-Graduação.

Antes de avançar, convém registrar que a implementação do PNE 2014-2024 tem impactado a formação de professores, uma vez que as instituições de ensino têm tido que se adaptar para atender às metas 15 e 16 do referido plano.

A Meta 15 (Brasil, 2014) propõe a valorização das práticas de ensino, no sentido de aprimorar a formação dos professores e a qualidade da Educação. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um exemplo de prática de ensino que pode contribuir para alcançar essa meta, pois oferece bolsas de estudo para estudantes de licenciatura desenvolverem atividades pedagógicas em escolas públicas, sob a orientação de professores.

Já a Meta 16 (Brasil, 2014) é mais ambiciosa e determina que, até o último ano de vigência do PNE, 50% dos professores da Educação Básica possuam formação em nível de Pós-Graduação. Isso é relevante, pois a formação continuada em nível de Pós-Graduação permite que os professores se atualizem, aprimorem seus conhecimentos e práticas pedagógicas, o que resulta na melhoria da qualidade de ensino.

Entretanto, é salutar destacar que essa meta 16 ainda não foi totalmente alcançada. Segundo dados do Censo Escolar de 2019, apenas 29,4% dos professores da Educação Básica possuíam formação em nível de Pós-Graduação (Brasil, 2019).

Já em 2022, os indicadores que registram o percentual de professores da Educação Básica que realizaram cursos de formação continuada marcava apenas 40%. Assim, faltavam ainda 10% para que os 50% propostos fossem atingidos até 2024 (Brasil, 2022).

O percentual de professores da Educação Básica com Pós-Graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, contudo, foi mais próximo do estabelecido como meta. Houve 47% em 2022, o que representa 17,6% de crescimento em relação aos 29,4% apresentados pelo Censo escolar de 2019 (Brasil, 2022).

Com relação à formação continuada de professores, podemos estender nossa análise comparativa do que mudou do Plano Nacional de Educação anterior para o atual.

As metas de formação de professores nos dois Planos Nacionais de Educação (PNE) do Brasil apresentaram diferenças consideráveis. No PNE 2001-2010, a meta relacionada à formação de professores buscava garantir que todos os professores em exercício na Rede pública de Educação Básica possuíssem formação superior adequada até o fim do período de vigência do plano. O objetivo era assegurar que os professores se envolvessem em uma formação superior que os habilitasse para o exercício de sua profissão (Brasil, 2001). Já no PNE 2014-2024, a abordagem da formação de professores foi expandida e incluiu metas específicas

tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada dos profissionais da Educação (Brasil, 2014).

Essa diretriz de busca pela qualidade também é pautada na meta 16, conforme já antecipamos. Essa meta prevê a valorização dos profissionais da Educação e o estímulo à formação continuada dos docentes. Faz parte dela a oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado para os professores, reconhecendo a importância do aprimoramento constante de suas habilidades e conhecimentos (Brasil, 2014).

O que apontamos até aqui é suficiente para confirmar que houve um considerável avanço na forma de tratar o tema “formação e professores” do PNE anterior para o atual, já que houve uma ampliação do escopo do plano e um estabelecimento de metas específicas tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada dos profissionais da Educação.

Iulianelli (2016) reconhece esses avanços, mas é categórico ao defender que haja uma participação ativa da sociedade na formulação e na implementação das Políticas educacionais, tornando-as não apenas ações estatais, mas processos coletivos. O autor destaca que, em contextos sociais complexos como os das sociedades capitalistas, os interesses divergentes desempenham um papel importante. São eles que cancelarão uma abordagem analítica com respeito à democracia deliberativa.

No entendimento do autor, ainda, a ênfase na democracia deliberativa como uma abordagem analítica consistente sugere a relevância de se considerar a interação, a deliberação conjunta e a multiplicidade de perspectivas na formulação e implementação dessas Políticas. Esse tipo de entendimento traduz a necessidade de uma análise mais aprofundada dos aspectos técnicos, das dinâmicas sociais e das relações de poder envolvidas no desenvolvimento e na execução dos planos educacionais.

## **2.5 Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (bacharelado, licenciatura e tecnológico) e para a Formação Continuada de professores.

Foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil após um processo que incluiu a elaboração da proposta, discussões internas, consulta pública, análise das contribuições e aprovação (Brasil, 2015).

A elaboração da proposta contou com a participação de especialistas e técnicos do CNE,

bem como do Ministério da Educação (MEC) e outros órgãos relacionados à Educação Superior. Durante essa fase, foram considerados aspectos legais, estudos, pesquisas e as necessidades educacionais do país (Brasil, 2015).

As discussões internas ocorreram no âmbito do CNE, onde membros do conselho avaliaram a proposta, fizeram sugestões e refinaram o texto. Após a análise interna, a proposta foi submetida a um período de consulta pública, o que permitiu que educadores, Instituições de Ensino Superior, associações educacionais, sindicatos, estudantes e o público em geral enviassem contribuições e devolutivas (Brasil, 2015).

Todas as contribuições recebidas durante a consulta pública foram analisadas e consideradas na revisão da proposta. O CNE avaliou as sugestões e fez ajustes no texto, conforme compreendeu serem necessários. A aprovação final ocorreu por meio de uma votação no plenário do CNE, onde a resolução precisou obter o apoio da maioria dos membros do conselho (Brasil, 2015).

Após a aprovação, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), tornando-se oficial e vinculante para todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil. As diretrizes delineadas em uma Resolução como essa são fundamentais para a regulamentação da formação de professores no país, já que são estabelecidos padrões e qualidade dos cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogo, e promovida a formação continuada dos profissionais da Educação.

É relevante observar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 atende às orientações do PNE 2014-2024, fundamentando seu texto nas metas estabelecidas pelo plano no que concerne à formação de professores. São definidos princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas Políticas, na gestão e nos Programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de ensino que as ofertam, tal qual explicitado nos artigos 1º ao 3º da resolução/ CP nº 2/2015:

Art. 1º. Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas Políticas, na gestão e nos Programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam. (Brasil, 2015).

Nesse sentido, cabe destacar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015, art. 1º, em seu 3º parágrafo, define que os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições de ensino de Educação Básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às Políticas públicas de Educação.

As Políticas que devem ser seguidas incluem as Diretrizes Curriculares Nacionais, o

padrão de qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o que estabelece uma conexão orgânica entre o Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC). Essa articulação deve ser realizada por meio de uma Política institucional que esteja alinhada com a Educação Básica, suas Políticas e suas diretrizes.

O artigo 2º aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de profissionais do magistério em nível superior para a Educação Básica. Ele reconhece a docência como uma ação educativa que envolve um processo pedagógico intencional e metódico, incorporando conhecimentos específicos, interdisciplinares e conceitos.

Reconhece que os princípios e os objetivos da formação se desenvolvem na construção e na apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e à construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo, além de defender uma formação inicial e continuada pautada nas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas do conhecimento. Portanto, subjaz a esse artigo o entendimento de que tais dimensões são inerentes a uma sólida formação científica e cultural, já que envolvem o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações contribuindo para ampliar a visão e a atuação dos profissionais do magistério (Brasil, 2015). Nos dizeres do próprio artigo 2º:

Art. 2º. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. (Brasil, 2015).

Nota-se, portanto, que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 representa uma maior abrangência na preparação e no desenvolvimento de profissionais para funções de magistério nas diversas etapas da Educação Básica. A Resolução apregoa, ainda, que haja uma compreensão ampla, porém contextualizada de Educação e de Educação escolar e, sobretudo, que esteja centrada na produção e na difusão de conhecimentos de determinada área. No âmbito dessa Resolução, é considerado imprescindível a ampla participação na elaboração e na implementação do Projeto Político Pedagógico, na perspectiva de qualidade, nos direitos e nos objetivos de aprendizagem e no seu desenvolvimento, bem como na gestão democrática e na avaliação institucional (Brasil, 2015). É isso que o próprio artigo 3º e o parágrafo 3º

determinam:

Art. 3º. A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na Educação Básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – Educação de Jovens e Adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional [...].

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a Educação Básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da Educação e à **valorização profissional**, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de Educação credenciadas. (Brasil, 2015, n.p, grifo nosso).

No terceiro parágrafo desse mesmo artigo 3º, reconhece-se a formação inicial e continuada como um processo dinâmico e complexo e apresenta a concepção de que tal processo está direcionado à melhoria da qualidade social da Educação e à valorização profissional (Brasil, 2015).

Nota-se uma adjetivação da qualidade da Educação como “qualidade social da Educação” e ressalta-se a importância de que esse processo seja realizado em regime de colaboração entre entes federados e a cautela de que sejam desenvolvidos por instituições credenciadas (Brasil, 2015).

Ele ressalta a importância da formação docente como um processo contínuo e complexo, voltado para a melhoria da qualidade da Educação e valorização profissional dos professores. Além disso, destaca que esse processo deve ser assumido em regime de colaboração pelos diferentes entes federados que compõem o sistema de ensino brasileiro (Brasil, 2015).

Essa colaboração é essencial para que a formação docente seja adequada às necessidades e às demandas das diferentes regiões e realidades educacionais do país. Assim, é necessário que haja uma articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, bem como entre as Instituições de Ensino Superior e as redes de ensino, para que a formação docente esteja correlacionada com as legislações educacionais e os objetivos de aprendizagem definidos para cada etapa e modalidade de ensino.

Além disso, a valorização profissional dos professores é um aspecto importante nesse artigo supracitado. Isso significa que a formação docente deve contribuir não apenas para a melhoria da qualidade da Educação, mas ao mesmo tempo para a valorização e reconhecimento da profissão docente, garantindo melhores condições de trabalho, direitos justos e

oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

A essa altura, é válido pontuar que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 traz uma ampla gama de atividades e cursos de formação continuada, dentre os quais destacamos:

- I – **Atividades formativas** organizadas pelos sistemas, redes e instituições de Educação Básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;
- II – **Atividades e/ou cursos de atualização**, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;
- III – **atividades e/ou cursos de extensão**, oferecidas por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de Educação Superior formadora;
- IV – **Cursos de aperfeiçoamento**, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, com atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de Educação Superior;
- V – **Cursos de especialização *lato sensu***, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de Educação Superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;
- VI – **Cursos ou Programas de mestrado acadêmico ou profissional**, com atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/Programa da instituição de Educação Superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;
- VII – **Cursos ou Programas de doutorado**, com atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/Programa da instituição de Educação Superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes. (Brasil, 2015, p. 35, grifos nossos).

Segundo o Parecer CNE/CP nº 2/2015 a formação continuada é um direito de todos os professores e deve ser vista como uma das dimensões da profissionalização docente (Brasil, 2015).

É importante ressaltar que a formação continuada ofertada deve ser contextualizada às necessidades, às demandas e às especificidades dos sistemas de ensino e das instituições escolares e deve ser compreendida como uma das dimensões de profissionalização docente (Brasil, 2015). Sobre isso, Reis, André e Passos (2020, p. 47) esclarecem:

A partir de uma formação contextualizada, dinâmica e reflexiva, estabelecida pelos entes federados na formulação de suas Políticas de formação de professores e organizada nos princípios da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas IES formadoras, as diretrizes do Parecer CNE/CP nº 2/2015 vêm se constituindo no atual desafio da formação docente no Brasil.

Outro ponto relevante a observar é que em conformidade com a dimensão da profissionalização docente, recomenda-se que a formação continuada seja inspirada nos diversos saberes e na experiência desenvolvidos pelos docentes no cotidiano da instituição, tendo como um dos referenciais o Projeto Político Pedagógico da instituição de Educação Básica.

As diretrizes estabelecem, também, que a formação continuada deve ser pautada em uma concepção ampliada de Educação, que considere a complexidade e a diversidade dos contextos educativos e as múltiplas dimensões do ser humano (Brasil, 2015). Além disso, a formação deve ser articulada com as legislações educacionais e com as demandas das escolas e dos professores.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 destaca a importância da formação continuada como um processo contínuo e permanente, que deve ser realizado ao longo de toda a carreira do professor. A formação deve ser diversificada e abranger diferentes modalidades, como cursos presenciais, semipresenciais e à distância.

Segundo o documento, os professores devem ter postura ativa na construção de suas trajetórias formativas, devendo ser reconhecidos e valorizados por isso (Brasil, 2015). Para tanto, é necessário que as Políticas de formação continuada considerem as demandas e as necessidades dos professores e sejam desenvolvidas em parceria com as escolas e com os docentes.

Além disso, as diretrizes exigem que os profissionais do magistério compreendam e atuem de acordo com os princípios éticos e políticos que guiam a Educação brasileira. Eles devem estar cientes da realidade social e cultural dos estudantes e buscar desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e integrem as tecnologias da informação e comunicação em sua abordagem pedagógica, com o fito de contribuir para uma formação de profissionais críticos e reflexivos (Brasil, 2015).

## 2.6 Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016

Ainda no que tange aos princípios, planejamentos e orientações para a formação continuada dos profissionais da Educação, podemos citar o Decreto nº 8.752 de 2016, que se constitui como importante documento na medida em que dispõe sobre a Política nacional de formação de profissionais da Educação Básica. Desse importante documento, destacamos o artigo 2º, em que duas ideias fundamentais à formação dos profissionais da Educação são apresentadas:

Art. 2º. Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, a formação dos profissionais da Educação terá como princípios:

VI – A **articulação entre formação inicial e formação continuada**, e entre os níveis, as etapas e as modalidades de ensino;

X – O **reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada** (...). (Brasil, 2016, n.p, grifos nossos).

Conforme pode ser observado no trecho supracitado, a articulação entre a formação

inicial e a formação continuada ressalta a necessidade de uma abordagem integrada, em que a formação inicial forneça as bases necessárias para o exercício da profissão e a formação continuada proporcione atualização, aprofundamento e aquisição de novas habilidades e conhecimentos ao longo da carreira. A articulação entre os diferentes níveis e modalidades de ensino também é elemento central, uma vez que contribui para a construção de uma visão mais abrangente e integrada do sistema educacional como um todo.

O trecho em questão chancela, ainda, o espaço das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada. O trecho nos permite inferir que as escolas e as outras instituições educacionais devem ser consideradas como ambientes encorajadores tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para os profissionais, os quais passam a nutrir um sentimento de pertencimento ao local.

Em conjunto, esses princípios do artigo 2º (Brasil, 2016) destacam a importância da articulação entre a formação inicial e a formação continuada, bem como o reconhecimento de diversas instituições como espaços de formação, na busca por uma Educação de qualidade e pela valorização dos profissionais da Educação.

Um outro artigo que é relevante para a análise que ora empreendemos é o oitavo, qual seja:

Art. 8º. O Planejamento Estratégico Nacional, elaborado pelo Ministério da Educação e aprovado pelo Comitê Gestor Nacional, terá duração quadrienal e revisões anuais, sendo ouvidos os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica, e deverá:

III – **assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada integrados à Pós-Graduação para professores** da Educação Básica; e

IV – Promover, em associação com governos estaduais, municipais e distrital, a **formação continuada de professores da Educação Básica mediante integração ensino-serviço**, inclusive por meio de Residência Pedagógica. (Brasil, 2016, n.p, grifos nossos).

Essas proposituras apresentadas no artigo 8º (Brasil, 2016) destacam a importância do planejamento estratégico nacional na oferta de formação continuada para os professores da Educação Básica. A integração entre a Pós-Graduação e a formação continuada, bem como a promoção da formação por meio da integração ensino-serviço, são aspectos fundamentais para o aprimoramento da Educação e do desenvolvimento profissional dos docentes. Tudo isso deve ser realizado com o apoio estratégico do Ministério da Educação, que tem sua incumbência descrita no artigo 11, transcrito a seguir:

Art. 11. No âmbito dos planos estratégicos a que se refere o inciso I do caput do art. 7º, o Ministério da Educação apoiará técnica ou financeiramente, conforme o caso: [...]

#### VI – Cursos de formação continuada

[...]

(Brasil, 2016, n.p, grifo nosso).

Além da necessária participação do Ministério da Educação, por meio de apoio técnico ou financeiro, o documento denota a necessidade de o planejamento estratégico nacional prever Programas e ações integrados. É isso que detalha o artigo 12, apresentado a seguir:

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever Programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

**IX – Formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da Educação Básica.** (Brasil, 2016, n.p, grifo nosso).

Em específico, o artigo 12 supracitado destaca a formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da Educação Básica, que são firmados entre os diferentes entes federativos (União, estados e municípios), com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica. Nesse contexto, a formação continuada é uma estratégia para fortalecer e qualificar o corpo docente para o alcance das metas e objetivos nos pactos, visando a fortalecer a formação continuada como estratégia para o desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, 2016).

E, assim, diante de tantas atribuições do Decreto nº 8.752 de 2016, pode-se afirmar que este traz aspectos relevantes para a efetivação da formação de profissionais da Educação, tendo em vista que este decreto não apenas ressalta a importância da articulação entre formação inicial e continuada, mas também reconhece as instituições educativas e de ensino básico como espaços de formação inicial e continuada. Ele busca assegurar a oferta de vagas em cursos de formação continuada, integrados à Pós-Graduação para professores da Educação Básica; reconhece a necessidade da elaboração de um planejamento estratégico nacional; postula a necessidade de o Ministério da Educação conceder apoio técnico e financeiro aos Programas de formação inicial e continuada; e reconhece a importância de Programas e ações integrados e complementares referentes às iniciativas de formação continuada no contexto de pactos nacionais de desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, 2016).

### **2.7 Resolução CNE/CP nº 2/2019 e Resolução CNE/CP nº 1/2020**

As Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020, estabelecem as orientações e bases para a formação dos profissionais da Educação no Brasil.

Essas diretrizes são legislações educacionais importantes, pois *a priori* objetivam a formação dos professores, desde a fase inicial até a continuada, que se dá ao longo de sua carreira. Elas estabelecem as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea.

Entre as principais orientações estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica, destacamos a articulação entre teoria e prática na formação dos professores, objetivada na formação de profissionais críticos e reflexivos; a necessidade de formação em relação à diversidade cultural e étnico-racial, de gênero e sexualidade, para a promoção da igualdade e respeito à diferença; a valorização da pesquisa na formação dos professores, para a construção de conhecimentos e práticas baseados em evidências e no diálogo com a realidade educacional além da atualização constante e o aprimoramento de suas práticas pedagógicas (Brasil,2019).

Essas diretrizes são um marco importante para a formação de professores no Brasil e devem orientar a elaboração de Políticas públicas e ações de formação de professores em todo o país na atualidade.

Especificamente, sobre a formação continuada de professores, o Parecer CNE/CP nº 2/2019 traz:

Art. 6º. A Política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes:

VII – a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII – a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (Brasil, 2019, p. 3).

O princípio VII do referido artigo enfatiza a articulação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores. Isso significa que a formação inicial, que ocorre antes do ingresso na carreira docente, deve estar clara e integrada com a formação continuada ao longo da trajetória profissional. Essa articulação, segundo a Resolução, é importante para que os professores estejam atualizados, enfocando a construção de conhecimentos frente as demandas e desafios educacionais da atualidade (Brasil, 2019).

Já a formação continuada como um componente essencial para a profissionalização dos docentes é destacada no princípio VIII (Brasil, 2019). Isso significa que a formação continuada deve ser considerada como um elemento para o desenvolvimento profissional dos professores e, portanto, deve ser incorporada ao cotidiano da instituição educacional.

Além disso, a formação continuada deve levar em conta os diferentes saberes e a experiência docente, reconhecendo a importância da prática e do conhecimento construído no contexto específico da instituição de Educação Básica em que o professor atua. Essa abordagem reforça a necessidade de que a formação seja contextualizada e esteja direcionada ao projeto pedagógico da instituição, buscando uma conexão estreita entre teoria e prática (Brasil, 2019).

Contudo, Reis, André e Passos (2020, p. 47) criticam a Resolução CNE/CP nº 2/2019, pois com todas as “revisões e atualizações em relação à anterior, contrapõe-se, em pontos essenciais, às conquistas do movimento dos educadores acerca dessas Diretrizes”.

Tem-se, na prática, uma imposição de uma formação para licenciaturas, focada em competências e habilidades individuais em detrimento de um projeto coletivo de Educação.

A imposição de uma formação centrada em competências individuais pode desconsiderar o aspecto coletivo da Educação, contribuindo para um modelo mais individualista e distante de um projeto pedagógico coletivo. Autores que destacam essa questão como Freitas (2018) e Antunes (2009), entre outros, apontam para o benefício de considerar não apenas as habilidades individuais dos professores, mas também a construção de um projeto educacional que englobe uma visão mais ampla e socialmente inclusiva.

Antes de avançarmos, há de se registrar, que o contexto neoliberal guarda uma tendência de priorizar o indivíduo em detrimento do coletivo, o que pode se refletir na formação docente. O que ocorre, dito de outra forma, é a instalação de uma ênfase exagerada nas habilidades técnicas e competências individuais em detrimento de um olhar mais abrangente sobre a Educação como um processo coletivo e socialmente comprometido. Isso pode resultar em profissionais que, embora tenham competências técnicas, podem enfrentar dificuldades para atuar de maneira efetiva em contextos diversificados e interdependentes.

Esse debate nos permite questionar e refletir sobre as implicações dessa abordagem na prática educacional, além de discutir alternativas que valorizem tanto as competências individuais quanto a construção de um projeto pedagógico coletivo e mais inclusivo.

Além disso, questiona a ideia de uma proposta de formação única para todo o país, o que contraria a autonomia prevista no artigo nº 211 da Constituição Brasileira de 1988 e a centralidade nas orientações da BNCC, apontando um reducionismo sem precedentes na história da Educação nacional. Afirmamos isso, pois é inegável que, de acordo com Reis; André; Passos (2020) “o atual Texto Referência desconsidera o desenvolvimento da autonomia do professor e sua capacidade de tomar decisões e lidar com as particularidades das escolas” (Reis; André; Passos, 2020).

A grande problemática desse documento em relação à formação de professores – seja

inicial, seja continuada – é que ele apresenta um conjunto de conhecimentos, competências e habilidades que os professores precisam desenvolver durante seu processo formativo, sem a participação ativa e efetiva dos educadores. Estabelece que os cursos de licenciatura devem ter uma formação sólida nas áreas específicas do conhecimento, bem como uma formação pedagógica que desenvolva as competências e habilidades necessárias para a prática docente, mas não prevê a participação na construção e constituição dos saberes e das experiências que são importantes para o processo formativo (Reis; André; Passos, 2020).

Diante de tamanhas incongruências, torna-se perceptível a falta de participação efetiva dos professores e de suas representações sindicais na elaboração da Resolução. Sem uma ampla consulta pública e uma construção democrática, corre-se o risco de uma padronização excessiva e de uma desconsideração das especificidades regionais e locais como aponta os autores (Reis; André; Passos, 2020)

Além disso, a BNC-Formação pode acabar se tornando uma “camisa de força” para as instituições formadoras de professores, ao impor uma rigidez excessiva e prejudicar a criatividade e a flexibilidade na formação docente, pois não contempla as especificidades regionais do Brasil. A formação de professores precisa levar em conta as particularidades e diversidades do país, o que pode ser comprometido por uma abordagem única e centralizadora.

Por fim, a resolução ignora a relevância da formação continuada dos professores, ao focar principalmente a formação inicial. É satisfatório que os professores tenham acesso a Programas de formação continuada de qualidade, capazes de atualizar seus conhecimentos e habilidades de acordo com as suas necessidades e as demandas específicas que surgirem no contexto de sua atuação escolar.

Em meio a essas questões de padronização excessiva, que precisam ser combatidas em documentos balizadores futuros, um ponto positivo diz respeito à reafirmação da exigência da formação em nível superior para que docentes atuem na Educação Básica. Esse avanço somente foi estabelecido no final da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei nº 9.394/1996.

Entretanto, é fato que as críticas e desafios em relação às Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e a CNE/CP nº 1/2020 sobrelevam seus pontos positivos. Uma dessas críticas é justamente o fato de que não são estabelecidas medidas claras para que as diretrizes sejam efetivamente implementadas e conciliadas pelos órgãos responsáveis pela formação de professores. Muitas vezes, as diretrizes acabam por ser ignoradas ou integradas de forma superficial, sem que haja um comprometimento real das instituições de ensino com a sua aplicação.

Outro desafio crítico a observar é a necessidade de maior integração entre as Políticas de formação de professores e as legislações educacionais em geral. As diretrizes curriculares

devem ser atendidas com as demandas e desafios da Educação contemporânea, que incluem o uso de novas tecnologias, a promoção da inclusão e da diversidade, a formação de cidadãos críticos e reflexivos, entre outros.

Além disso, é importante destacar que a formação de professores não se restringe apenas aos cursos de Graduação e Pós-Graduação, mas deve incluir ações de formação continuada ao longo da carreira docente. Nesse sentido, é necessário que as Políticas públicas de formação de professores sejam pensadas de forma integrada e abrangente, contemplando além da formação inicial, a formação continuada e a valorização profissional.

Corroborando esses entendimentos, acerca das limitações das Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e CNE/CP nº 1/2020, a análise de diversos teóricos que comparam esses documentos com a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Na visão deles, o avanço foi incipiente depois de significativos anos.

É necessário que haja um compromisso contínuo por parte do Governo e das instituições educacionais em investir na formação dos professores, fornecendo recursos adequados, apoio pedagógico e oportunidades de desenvolvimento profissional. Afinal, sem isso, a questão da formação de professores se torna um problema social com proporções equivalentes a sua relevância, justamente por conta da pouca discussão social que ela tem recebido na contemporaneidade.

E, assim, tendo apresentado as limitações da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e da Resolução CNE/CP nº 1/2020, bem como seus pontos de retrocessos e avanços em relação a documentos anteriores, passamos – neste instante – a apresentar uma análise comparativa com relação à formação continuada de professores da Educação Básica nos dois Planos Nacionais de Educação, o PNE de 2001 e o PNE de 2014.

## **2.8 O PNE 2001-2010 e o PNE 2014-2024: avanços e desafios referentes à formação continuada de professores**

Em seções anteriores, já apresentamos algumas das várias características dos Planos Nacionais de Educação (PNEs) 2001-2010 e 2014-2024. Contudo, analisá-los de forma comparativa nos permite ter um retrato mais elucidativo de suas características.

Analisando, pois, de forma comparativa, os PNEs, chama-nos a atenção de imediato a diferença no número de metas apresentadas. O PNE 2001-2010 possui 14 enquanto o PNE 2014-2024, 20 metas.

Com relação à participação social, o PNE 2014-2024 enfatiza mais a participação da

sociedade na elaboração, implementação e monitoramento do plano. Isso é evidente na inclusão de uma meta específica (meta 19) para a promoção da participação social na Educação, o que não existia no PNE 2001-2011.

No que se refere ao financiamento, o PNE 2001-2010 estabelece a meta de investir 7% do Produto Interno Bruto (PIB) em Educação até o final do período de vigência do plano, no entanto, segundo Sabia e Alaniz (2015, p. 6), esse plano sofreu diversas críticas principalmente pela elevação do percentual do PIB a ser investido na educação, fato que nos induz a pensar que essa tensão gira em torno do aspecto financeiro do mesmo, pelo fato de que inicialmente, a previsão de investimento era de no mínimo 6,0% do PIB da década, o que evidencia, como cita Saviani (1998, p. 86), uma mudança expressivamente tímida, considerando a idealização e a carência exposta no plano, nos vários níveis e modalidades de ensino.

O Congresso Nacional havia aprovado a meta em que exibia o valor mínimo de 7,0% do PIB, no entanto, foi vetado na sanção da lei, como sintetizam Silvio Militão, Andréia Militão e Fabio Perboni (2011, p. 5): [...] antes de sancionar a Lei nº. 10.172/2001, o Presidente da República do Brasil, na época, Fernando Henrique Cardoso, vetou nove metas do PNE/2001 que implicam aumento de recursos e investimentos para a educação, ciência e tecnologia, dentre elas a da ampliação de 7% do PIB em educação. No ano de 2000, então, o financiamento para educação se encontrava em torno de 3,9% do PIB.

Após o PNE (2001/2011) entrar em vigor, esperava-se que houvesse um aumento significativo na porcentagem do PIB para o repasse à educação, porém, não ocorreu conforme ansiou-se para o cumprimento das metas. O aumento aconteceu, todavia, foi pouco significativo, sendo em torno de 1,2% do PIB. No ano de 2010, a porcentagem de investimento na educação foi de 5,1% do PIB, com isso, prestes a um ano de seu término, o financiamento do PNE 2001-2010 não alcançou os 6%. Deste modo, é possível entender o porquê de muitas metas não foram cumpridas.

Já o PNE 2014-2024, a meta 20 visa ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. Essa meta representa um aumento significativo nos recursos destinados à Educação, mas ainda não foi alcançada, conforme aponta o relatório de monitoramento (Brasil, 2022), sobre o qual já discorreremos nesta dissertação.

Com relação à educação inclusiva, o PNE 2014-2024 apresenta ênfase na Educação inclusiva, com metas específicas para a formação de professores e extensão do atendimento educacional especializado. Essa ênfase reflete uma mudança de paradigma na concepção da

Educação, que passa a ser vista como um direito de todos, independentemente de suas diferenças.

De forma geral, o PNE 2014-2024 apresenta uma maior ênfase na participação social, na Educação inclusiva e no financiamento da Educação, além de estabelecer um número maior de metas em comparação com o PNE 2001-2010.

Devemos informar, antes de avançar, que o PNE 2001-2010 não trata do tema de análise deste trabalho, mas é possível explicar alguns tópicos comparativos com o PNE 2014-2024 para que seja possível contextualizar essas Políticas.

De modo geral, o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 direciona uma atenção mais intensa à participação da sociedade, à promoção da Educação inclusiva e ao financiamento educacional, incorporando um conjunto mais extenso de metas se comparado ao PNE vigente de 2001 a 2010.

Essa análise será posteriormente conectada à discussão do Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia, o que nos permitirá construir uma análise comparativa entre as estratégias educacionais nacionais e aquelas implementadas no município.

Ao se debruçar sobre o tema “PNE 2001-2010”, Saraiva (2011) é categórico em afirmar que dois terços das metas estabelecidas não foram alcançadas. Dentre as principais razões apontadas para esse resultado ruim, destacam-se: o excesso de metas; a falta de indicadores para monitorar seu progresso; a falta de planejamento nos estados e municípios e a falta de investimentos adequados na Educação.

Os dados obtidos em relação ao PNE 2001-2010 anterior serviam como significativo direcionamento para o PNE 2014-2024 posterior. Um exemplo disso é o aumento da taxa de evasão escolar, mesmo em meio a uma meta estabelecida de redução de evasão. Tal situação indicava a necessidade de serem geradas políticas mais efetivas para combater esse problema. Além disso, a persistência de altos índices de analfabetismo apontava para a urgência de medidas para garantir a alfabetização de todos os brasileiros.

Já a baixa proporção de jovens no Ensino Superior evidenciava a dificuldade de se garantir acesso a essa etapa educacional, o que pode limitar as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional dos jovens. A comparação com outros países da América Latina reforçava a necessidade de investimentos e Políticas específicas para aumentar a inclusão e democratizar o acesso ao Ensino Superior no Brasil.

O crescimento desigual entre as Instituições de Ensino Superior também refletia a necessidade de haver medidas contundentes. Ou seja, houve um avanço desordenado no número de instituições privadas, mas a oferta de vagas nas universidades públicas não pôde acompanhar

aquele avanço. Assim, se evidencia a necessidade de construir um sistema educacional mais equitativo, a fim de viabilizar a superação das barreiras socioeconômicas que impedem o acesso de grupos mais vulneráveis ao Ensino Superior.

O fato de que a maioria das metas estabelecidas no PNE 2001-2010 não foi cumprida também apontava a necessidade de haver um melhor acompanhamento das Políticas educacionais. Isso envolve a definição de indicadores claros e eficazes para monitorar o progresso, bem como um planejamento mais consistente em níveis estaduais e municipais no PNE 2014-2024.

Dito de outra forma, os dados analisados nesta seção apontam para a necessidade de se estabelecer um compromisso contínuo com a melhoria da qualidade e da equidade da Educação no Brasil, o que somente é possível por meio de investimentos adequados, de Políticas eficazes e de esforços coordenados de diversos atores, o que inclui os Governos, as instituições educacionais, a sociedade civil e as famílias.

### *2.8.1 Formação de professores e valorização do magistério nos Planos Nacionais de Educação*

No contexto da valorização dos professores, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 dedica uma seção específica, intitulada *Magistério da Educação Básica*, para discutir o tema. Essa seção está circunscrita em um único capítulo: *capítulo 10 – Formação dos professores e valorização do magistério*, o qual está subdividido em: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas.

As metas de formação de professores nos dois Planos Nacionais de Educação (PNE) do Brasil apresentam algumas poucas semelhanças e muitas diferenças. O PNE de 2001-2010 estabelece, como meta, a formação superior de todos os professores em exercício na Rede pública de Educação Básica até o final do período de vigência do plano. A mesma proposta permanece no PNE seguinte (2014-2024). Contudo, segundo o relatório de monitoramento e avaliação (INEP, 2018), as metas 15 e 16, que versam sobre a formação de professores, ainda não foram cumpridas totalmente.

No PNE de 2014-2024, a formação de professores é abordada de forma mais ampla e com metas específicas para a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação. A meta 15 estabelece que todos os professores da Educação Básica tenham formação superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, até o final do sexto ano de vigência do plano. Conforme registra o indicador 15, a meta ainda não foi cumprida. Da meta de 100%, apenas 50,6% tinham conseguido a formação até 2018 (Brasil, 2018).

Além disso, o PNE de 2014-2024 apresenta a meta 16, que prevê a valorização dos profissionais da Educação e da formação continuada de professores com a oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado. Mais detidamente, a meta se resume a formar, em nível de Pós-Graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência do PNE. Entretanto, a situação em 2022 era de 40% (Brasil, 2022). É isso que aponta o indicador 16A, ou seja, a meta ainda não havia sido atingida.

Conforme estabelecido no artigo 2º do PNE 2014-2024, as 20 metas do documento indicam as diretrizes que devem ser seguidas. As dez diretrizes orientadoras do Plano Nacional de Educação revelam os desafios a serem enfrentados pela Educação brasileira. São elas:

- I - Erradicação do analfabetismo;
- II - Universalização do atendimento escolar;
- III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - Melhoria da qualidade da Educação;
- V - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - Promoção do princípio da gestão democrática da Educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - Valorização dos (as) profissionais da Educação;**
- X - Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (Brasil, 2014, grifo nosso).

Essas diretrizes apresentam semelhanças com as indicações estabelecidas no artigo 214 da Constituição Federal, que define seis propósitos para a melhoria da Educação no Brasil: “erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do País” (Brasil, 1988).

Também merece atenção uma diretriz que foi incluída por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, que versa sobre a aplicação de recursos públicos em Educação como proporção do produto interno bruto.

Além das diretrizes estabelecidas pela Constituição Federal, foram adicionadas mais quatro, que visam a superar as desigualdades educacionais, promover a gestão democrática, valorizar os profissionais da Educação e promover os princípios de respeito aos direitos humanos. É perceptível que a inclusão dessas novas diretrizes não somente atende às necessidades contemporâneas, mas também enfoca a reparação histórica das desigualdades entre grupos sociais e a valorização dos profissionais da Educação, que ao longo da história foram subvalorizados.

Enquanto o PNE 2001-2010 tinha como objetivo garantir que todos os professores da Rede pública tivessem formação superior, o PNE 2014-2024 apresenta uma abordagem mais ampla e específica para a formação de professores, o que inclui a formação inicial e continuada, a valorização dos profissionais da Educação e a promoção de uma Educação inclusiva.

O relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação, publicado em 2020, traz avaliações acerca das metas. Algumas das avaliações que buscamos explicar aqui são sobre a formação de professores e, principalmente, a formação continuada.

A meta 15 do PNE-2014-2024, que prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação superior em curso de licenciatura na área em que lecionam, ainda não foi alcançada. Os percentuais de adequação da formação docente em relação à área de conhecimento aumentaram, mas ainda estão distantes da meta de 100% em todo o país.

Em 2019, os percentuais foram 54,8% para Educação infantil, 66,1% para os anos iniciais do ensino fundamental, 53,2% para os anos finais do ensino fundamental e 63,3% para o ensino médio. Contudo, a meta previa a criação até 2015 de uma Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, o que foi realizado em 2017 (Brasil, 2020).

Apesar de o Brasil ainda possuir desafios significativos, é necessário reconhecer que houve vários avanços nesse sentido, especialmente com a implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação em 2017. Apesar de finalizada com dois anos de atraso, em relação à meta, essa Política é um marco importante, pois estabelece diretrizes e orientações para a formação de professores, com o objetivo de promover uma qualificação mais adequada e clara com as demandas educacionais contemporâneas.

No contexto educacional, é basilar reconhecermos que investir na formação inicial e continuada dos professores é uma estratégia essencial quando se busca elevar a qualidade da Educação, no sentido de promover uma sociedade mais justa e igualitária e assim se afastar cada vez mais da falsa ideia de qualidade pautada em ranqueamentos, nos índices de avaliações institucionais e outras formas que acentuam as desigualdades socioeconômicas e a competitividade.

Nesse sentido, não nos parece restar dúvidas que somente por meio de um conjunto de esforço, envolvendo Governo, instituições de ensino e sociedade, será possível avançar na concretização da meta de garantir uma formação docente de qualidade em todas as etapas da Educação Básica.

Para avançar, devemos registrar que a meta 16 do PNE 2014-2024, que estabelece como objetivo garantir que 50% dos professores de Educação Básica possuam formação profissional em nível de Pós-Graduação até 2024 (Brasil, 2020), possui grande possibilidade de ser atingida.

Afinal, no período de 2013 a 2019, houve um crescimento de 30,2% para 41,3% nesse indicador. Se considerarmos essa tendência de crescimento, é possível que a meta de 50% seja alcançada até o prazo estipulado (Brasil, 2020). Contudo, é necessário a compreensão de que a elevação na titulação se deve especialmente a um crescente número de docentes que obtiveram o título de especialista. Em 2019, por exemplo, aproximadamente 37,9% dos docentes na Educação Básica possuíam especialização, enquanto 2,8% possuíam mestrado e 0,6% possuíam doutorado (Brasil, 2020).

O avanço na qualificação dos professores, especialmente por meio da Pós-Graduação, é um indicativo positivo para o fortalecimento da Educação no Brasil. No entanto, faz-se necessário um esforço contínuo para incentivar e apoiar os professores no acesso à formação de Pós-Graduação, fornecendo condições gratuitas e políticas públicas que promovam a valorização da qualificação docente.

Dessa forma, investir na formação continuada dos professores, incluindo a busca por Pós-Graduação, é uma estratégia para promover a qualidade da Educação brasileira (Brasil, 2020).

Outra meta que é merecedora de análise é a 17 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estabelece como objetivo igualar, até 2020, o salário médio dos professores à renda de outros profissionais com a mesma escolaridade. Os dados disponíveis mostram que houve um aumento nos resultados desse indicador ao longo do período analisado, mas a meta – em si – não foi atingida ainda.

Em 2019, oito estados conseguiram superar o percentual estabelecido pela meta 17. Os estados do Amapá, Rio Grande do Norte, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Bahia, Rondônia e Paraná apresentaram índices acima de 100%. Esses resultados positivos demonstraram que, em algumas regiões, os salários dos professores estão mais próximos da renda de outros profissionais com a mesma escolaridade (Brasil, 2020).

No entanto, é importante destacar que ainda há um caminho a percorrer para alcançar a igualdade almejada. Ainda existem estados em que a relação salarial entre professores e outros profissionais está abaixo do estabelecido pela meta. Isso indica a necessidade contínua de preservação da carreira docente, por meio de uma remuneração adequada e justa, condizente com a importância e a responsabilidade do trabalho realizado pelos professores.

Para alcançar a meta estabelecida, é preciso que sejam implementadas políticas públicas consistentes, visando à melhoria das condições salariais dos professores. Além disso, é necessário promover um ambiente favorável ao diálogo e à negociação entre os Governos, sindicatos e demais envolvidos, com o intuito de buscar soluções que garantam a valorização e

a equiparação salarial dos professores em todo o país.

Isso implica que para além de valorizar a dimensão salarial, é necessário valorizar a carreira docente de forma abrangente, reconhecendo sua importância na construção e transformação do social. A equidade salarial não se limita apenas à remuneração. A criação de condições de trabalho adequadas, acesso a recursos educacionais, oportunidades de formação contínua e reconhecimento do mérito profissional são pontos essenciais para essa valorização e para a atração de novos profissionais para a área da Educação também.

A meta 18 do Plano Nacional de Educação do PNE 2014-2024, estabelece como objetivo a criação de planos de carreira para os professores da Educação Básica e Superior pública, em todos os sistemas de ensino, até o ano de 2016. Esses planos de carreira deveriam ter como referência o piso salarial nacional profissional definido na Constituição (Brasil, 2020).

Atualmente, é encorajador observar que 23 unidades federativas, o que corresponde a 85,2% delas, exigem legislação que estabelece o limite máximo de dois terços da carga horária dos professores para atividades de interação com os alunos (Brasil, 2020). Essa medida visa a garantir que os docentes tenham tempo adequado para preparar aulas, corrigir provas, promover atividades extracurriculares e desenvolver outras atividades que contribuam para a qualidade do ensino.

Em relação ao piso salarial nacional profissional, 70,4% das unidades federativas cumprem esse requisito e garantem um salário-mínimo para os professores no início da carreira. Além disso, 63,0% delas atendem simultaneamente aos três critérios relacionados aos docentes, considerados pela meta 18. Isso inclui a existência do plano de carreira, a limitação da carga horária para atividades inerentes à docência e o cumprimento do piso nacional (Brasil, 2020).

Esses números indicam um progresso significativo na implementação das diretrizes instituídas pela meta 18 do PNE de 2014-2024.

É possível notar que, no PNE de 2014-2024, houve um aprimoramento das metas de formação de professores em relação ao PNE de 2001-2010. Enquanto a meta do primeiro plano se limitava à formação superior de todos os professores da Rede pública, a meta do segundo plano inclui a formação superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atua, e estabelece um prazo específico para sua realização.

Além disso, o segundo PNE, 2014-2024, apresenta uma meta específica para a formação continuada e a valorização dos profissionais da Educação, a meta 16, que não constava do primeiro plano.

Ao analisar o relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020, realizado pelo INEP, nota-se que várias metas estipuladas pelo PNE 2014-

2024 deveriam ter sido alcançadas dentro do prazo estabelecido pela Lei nº 13.005/2014, mas ainda não foram cumpridas.

A atual realidade, somada a possíveis atrasos na Economia do país, pode retardar ainda mais o cumprimento das metas e objetivos da Educação brasileira estabelecidos no PNE. O financiamento, por exemplo, é uma meta que parece estar estagnada e até mesmo em declínio. Afirmamos isso, pois, no relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do PNE, observa-se uma relativa estagnação nos gastos com Educação, com indícios de uma pequena queda, o que evidencia o grande desafio para alcançar as metas intermediárias e finais.

No entanto, é importante ressaltar que o PNE 2014-2024 não deixou de registrar progresso em nenhuma meta. Porém, em algumas delas, é necessário progredir mais rapidamente e com um esforço ainda maior por parte das entidades responsáveis, seja em âmbito nacional ou estadual, seja em âmbito municipal.

Diante do panorama abordado sobre as leis e a formação docente, é inegável que o caminho para a efetivação dessas Políticas enfrenta desafios consideráveis. Embora haja um arcabouço legal abrangente que reconhece a importância da formação contínua dos professores e seu papel relevante na qualidade da Educação, a concretização dessas leis na prática muitas vezes se mostra aquém do esperado.

Diversos obstáculos surgem no percurso entre a legislação e a realidade educacional. A falta de investimento adequado, recursos insuficientes, lacunas na capacitação efetiva, carências na infraestrutura das instituições de ensino e a burocracia são apenas alguns dos entraves enfrentados. Além disso, a própria orientação ideológica, alinhada a perspectivas neoliberais, pode desviar o foco da formação docente para objetivos imediatistas, muitas vezes desconectados das necessidades educacionais mais concretas.

Assim, tendo finalizado o Capítulo 2, em que nos dispusemos a tratar das legislações ligadas à formação continuada de professores, avançamos – desta feita – ao Capítulo 3, que é reservado para um mais detido exame do Plano Municipal de Educação (PME) de Goiânia.

Reservamos um capítulo inteiro para tratar desse tema justamente por acreditar que o PME de Goiânia, promulgado pela Lei nº 9.606 em 2015, representa um marco significativo para a Educação municipal, uma vez que ele estabelece objetivos específicos, metas e ações para aprimorar o sistema educacional do município. Essa análise nos permitirá identificar os pontos fortes, as lacunas e os desafios que se apresentam na implementação das metas propostas para a formação continuada de professores da Rede municipal de Educação de Goiânia.

Por fim, concluímos o presente capítulo com o posicionamento de que a efetivação das leis que regulamentam a formação dos professores exige um comprometimento real por parte

dos órgãos governamentais, instituições de ensino, gestores e da sociedade como um todo. Urge, portanto, um redirecionamento dos esforços, que enfocará tanto o cumprimento legal, quanto priorizará a implementação de medidas eficazes que promovam a valorização e o desenvolvimento profissional dos educadores, medidas estas indispensáveis à concretização do direito ao acesso à educação de qualidade.

### **CAPÍTULO 3**

## **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GOIÂNIA**

Este capítulo tem como objetivo examinar os cursos ofertados pela Gerência de Formação dos Profissionais da Secretaria Municipal de Ensino de Goiânia (GERFOR/SME/Goiânia), na modalidade complementar para a formação continuada de

professores da Educação Básica no período de 2018-2022.

Este objetivo se articulou a partir da questão que direcionou todo percurso desta pesquisa: como acontece a formação continuada complementar de professores da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ofertada pela Gerência de Formação (GERFOR, 2018-2022)?

Para tanto, realizamos neste capítulo 3 a análise das metas e das estratégias referentes à formação continuada do Plano Municipal de Educação-PME/Goiânia (2015-2025) bem como os aspectos que permeiam a concepção, a implementação, a abrangência e os resultados obtidos com relação à taxa de conclusão dos cursos oferecidos pela GERFOR.

Para facilitar a compreensão das informações acessadas por meio do site da SME-GERFOR serão apresentadas em quadros, em textos ao longo das páginas e notas de rodapé.

### **3.1 Plano Municipal de Educação de Goiânia para Formação Continuada de Professores da Rede**

A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), determinou que até 24 de junho de 2015 os estados e municípios brasileiros deveriam estabelecer seus Planos de Educação. Desse modo, o Plano Municipal de Educação de Goiânia – PME/Goiânia (2015-2025) foi promulgado pela Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015, com duração de dez anos, em conformidade com o artigo 8º da Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014<sup>16</sup>.

O PME/Goiânia (2015-2025) possui 20 metas e 250 estratégias, sendo que as metas 15, 16 e 18, dispõem especificamente sobre formação continuada de professores da Educação Básica. Contudo, é possível identificar nas metas 3, 4, 7, 10 e 12 as estratégias de implantação e/ou implementação de ações referentes à formação continuada de professores, como pode ser verificado no quadro 2, apresentado a seguir:

---

<sup>16</sup> O PME do Município de Goiânia está de acordo com o artigo nº 251 da Lei Orgânica do Município de Goiânia.

**Quadro 2 – Formação continuada no PME – Goiânia (2015 – 2025)**

(continua)

Metas	Estratégias
Meta 3: Universalizar, até 2016, o <b>atendimento escolar</b> para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	[...] 3.16) <b>estruturar e garantir a formação continuada de professores</b> e a articulação com instituições acadêmicas esportivas e culturais, preferencialmente públicas;
Meta 4: <b>Universalizar, para a população com deficiência</b> , transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação e ao <b>Atendimento Educacional Especializado</b> , preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, instituições educacionais ou serviços educacionais especializados, públicos ou conveniados em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino.	[...] 4.5) <b>garantir a formação continuada dos profissionais da Educação que atuam na Educação especial</b> , seja no ensino regular inclusivo, seja no Atendimento Educacional Especializado; [...] 4.15) promover parcerias e convênios com instituições públicas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, visando a ampliar e <b>fomentar a oferta de formação continuada</b> ; [...]
Meta 7: <b>Garantir a qualidade da Educação Básica</b> em todas as formas de atendimento, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.	[...] 7.4) <b>a formação continuada de profissionais da Educação</b> ; 7.27) promover ações de formação de leitores, garantindo a <b>formação continuada dos(as) profissionais da Educação</b> para atuarem como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem; [...]
Meta 10: Oferecer, <b>no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos</b> , nos ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.	[...] 10.7) <b>garantir a formação continuada de docentes das Redes públicas</b> , que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional, a partir da aprovação deste PME; [...]
Meta 12: <b>Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior</b> para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) <b>da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos</b> , assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	[...] 12.14) ampliar, <b>formação continuada de professores(as), cursos de Graduação e Pós-Graduação</b> , assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; [...] 12.16) elaborar e implementar, em parcerias com as IES públicas, <b>Políticas de formação</b>

	<p><b>continuada para professores(as) efetivos(as) da Educação Básica</b>, por meio do aproveitamento de vagas ociosas nas disciplinas dos cursos de Graduação;</p> <p>[...]</p>
<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração com a União e o Estado, sob a coordenação do Fórum Municipal de Educação (FME), no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, <b>Política de formação dos (as) profissionais da educação</b> de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61, da Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos (as) os (as) professores (as) da Educação Básica, pública e privada, <b>tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</b></p>	<p>[...]</p> <p>15.2) elaborar, no prazo de 1 ano a partir da aprovação deste PME, em regime de colaboração com entes federados em articulação com os sistemas de ensino e instituições formadoras, a <b>Política de formação dos (as) profissionais da Educação Básica;</b></p> <p>15.3) implementar, em regime de colaboração, a <b>Política de formação dos(as) profissionais da Educação Básica</b> e avaliá-la, periodicamente;</p> <p>[...]</p> <p>15.6) implantar, após um ano de vigência deste PME, a <b>Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação</b>, construída em regime de colaboração com entes federados, independente do cargo ou função;</p> <p>15.7) garantir a implantação de Programas específicos na <b>Política de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica</b> em todas as modalidades, considerando suas especificidades e adequação às características e necessidades de aprendizagem dos(as) educandos(as);</p> <p>[...]</p> <p>15.12) assegurar a <b>formação inicial e continuada de professores</b> (as) para a alfabetização, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre Programas de Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;</p> <p>15.13) assegurar, aos profissionais de Educação, <b>formação continuada</b> referente à inclusão de pessoas com deficiências, Educação das relações étnico-raciais, Educação do/no campo, educação escolar indígena e diversidade religiosa, visando à construção de um projeto de Educação que considere essas especificidades;</p> <p>[...]</p> <p>15.15) promover <b>formação inicial e continuada</b> de professores (as), que contemple teorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e ao uso de novas tecnologias (TICs, leitura e produção textual), a fim de garantir a aprendizagem dos(as) educandos(as) das diferentes etapas e modalidades.</p> <p>[...]</p>
<p>Meta 16: <b>Criar mecanismos, em regime de cooperação e colaboração entre União, Estado e Município, para formar em cursos de Pós-Graduação, lato sensu e stricto sensu, 60% (sessenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos (as) os</b></p>	<p>[...]</p> <p>16.1) <b>realizar, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município e a IES, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de</b></p>

<p>(as) <b>profissionais da Educação Básica</b> formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>Educação Superior, de forma orgânica e articulada às Políticas de formação do município de Goiânia;</p> <p>16.2) <b>consolidar a Política Municipal de Formação de Professores (as) da Educação Básica, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município e a IES, definindo diretrizes nas áreas de formação necessárias para o município de Goiânia;</b> [...]</p> <p>16.5) garantir a concessão de licença para aprimoramento profissional remunerada, criar e <b>ampliar a oferta de bolsas de estudo para Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>) dos (as) professores (as)</b> e demais profissionais da Educação Básica, conforme regulamentação específica; [...]</p> <p>16.7) implantar, nas redes públicas de Educação Básica, Política de acompanhamento, avaliação e <b>formação continuada dos profissionais em estágio probatório;</b> [...]</p>
<p>Meta 18: <b>Assegurar a existência e o cumprimento dos planos de carreira para os (as) profissionais da Educação Básica</b> e Superior, pública e privada, de todos os sistemas de ensino, tomando como referência o piso salarial nacional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII, do art. 206, da Constituição Federal.</p>	<p>[...]</p> <p>18.2) garantir nos planos de carreira dos (as) profissionais da Educação Básica do estado e do município, o cumprimento das licenças remuneradas e <b>incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de Pós-Graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>;</b> [...]</p>

Fonte: Goiânia (2015, grifos nossos).

Ao analisar as estratégias estabelecidas para as metas 3, 4, 7, 10, 12, 15, 16 e 18 do PME/Goiânia (2015-2025), verificamos que o documento propõe as seguintes ações: estruturar, fomentar, garantir, ampliar e assegurar a formação continuada dos professores; estabelecer algumas especificidades para a formação continuada de professores para atuar na Educação especial, na Educação de Jovens e Adultos, Educação das relações étnico-raciais, Educação do/no campo, Educação escolar indígena e diversidade religiosa, entre outros. Destaca, ainda, uma formação continuada que contemple teorias relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem e ao uso de novas tecnologias, entre outros.

Sobre a licença remunerada, Ribeiro (2018, p.108) indica que “[...] a estratégia que garante a concessão de licença para aprimoramento, [...] atualmente está vetada mediante decretos do Poder Executivo do município de Goiânia”, ou seja, apesar da inclusão da estratégia, que visa a conceder licenças para aprimoramento, sua efetivação esbarra em obstáculos práticos.

O PME/Goiânia (2015-2025) não explicita como a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ofertará a formação continuada de professores. No entanto, ela oferta cursos de formação continuada, na categoria de cursos de complementação, por meio da GERFOR. Podemos dizer que a SME possibilita a formação contínua de seus professores por meio dos cursos oferecidos pela GERFOR, capacitando e preparando-os para atender às diversas demandas das salas de aula e atualizando-os para as mudanças do contexto contemporâneo.

Analisando as metas/estratégias 15, 16 e 18, que são específicas sobre a formação continuada dos professores, Moraes (2018, p. 63) afirma que nas estratégias da Meta 15,

[...] fica evidenciado que o legislador (a) ao se preocupar com a garantia de uma Política de formação continuada, não se preocupou com a epistemologia que estava a anunciar. As estratégias 15.7, 15.12, 15.13 e 15.15 apresentam concepções de formação continuada pautadas na epistemologia da prática, onde sugerem a adequação da Política de formação continuada às necessidades de instrumentalização do professor e à aprendizagem dos (das) educandos (as). Ainda abordam as práticas pedagógicas inovadoras como se estas, por si só, resolvessem as questões de crise da Educação. Em nenhum momento o documento concebe a formação continuada como uma perspectiva a serviço da emancipação dos sujeitos.

A análise de Moraes (2018), sobre a meta 15, destaca uma lacuna significativa nas estratégias delineadas pelo legislador no que diz respeito à Política de formação continuada. A preocupação com a garantia dessa formação parece negligenciar a dimensão epistemológica subjacente. Aponta que essas estratégias não consideram a formação continuada como uma ferramenta para a emancipação dos sujeitos. Ao privilegiar a adaptação da formação às

demandas práticas e ao enfatizar as práticas pedagógicas inovadoras como soluções para os desafios educacionais, o PME/Goiânia (2015 – 2025) parece não contemplar uma visão crítica e reflexiva que possa efetivamente promover a emancipação tanto dos educadores quanto dos educandos.

Ribeiro (2018, p.120) afirma que “[...] o poder público não está preocupado com a formação de cidadãos críticos, porque, para ele, manter uma sociedade passiva será mais útil nos processos de aprovação política.”

Essa abordagem parece refletir uma intenção política de facilitar os processos de aprovação de Políticas sem enfrentar resistências ou questionamentos advindos de uma população mais crítica e engajada. Ao não priorizar a formação de cidadãos críticos, a gestão pública pode perpetuar uma dinâmica de aceitação passiva das decisões políticas, dificultando a emergência de uma sociedade mais participativa e reflexiva. Isso levanta questões sobre os reais objetivos por trás das estratégias educacionais e evidencia a necessidade de repensar os propósitos da formação dos cidadãos dentro do contexto político e educacional.

Moraes (2018) e Ribeiro (2018), em suas análises, evidenciam a necessidade de uma abordagem mais ampla e engajada na formação continuada, não apenas centrada na instrumentalização técnica, mas sobretudo na capacidade de promover a reflexão, a crítica e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

A abordagem centrada na instrumentalização técnica pode limitar a visão da formação continuada apenas como uma questão técnica, deixando de explorar o seu potencial transformador.

A formação continuada, devemos ressaltar, não deve ser entendida apenas como uma forma de propiciar o aprimoramento de habilidades práticas, mas também como uma oportunidade de reflexão crítica sobre a realidade educacional, o papel do professor e a construção de uma Educação emancipatória. Nesse sentido, o ideal é considerar a formação continuada como um espaço para o desenvolvimento de uma consciência crítica, o questionamento de práticas opressivas e a busca por uma Educação mais democrática e igualitária, assim como é defendido por Libâneo (2018), Gadotti (2008), Imbernón (2009), Pimenta (1997), Gatti (2010), entre outros. Nessa via, concordamos com Moraes (2018) que “a prática é importante, mas só ela não é suficiente para rompermos com as questões que permeiam o contexto sócio-histórico vivenciado pelo sujeito professor em seu espaço de trabalho”.

Além disso, podemos coadunar com Moraes (2018, p. 73) que a formação continuada de professores deve ser

uma formação que transcende os limites da sala de aula, da instituição, do micro, contribuindo para que o/a docente amplie sua concepção política ideológica, numa perspectiva de formar o ser, como sujeito que transforma e é transformado num movimento dialético no universo que transita cotidianamente.

Portanto, é válido ressaltar que o PME/Goiânia (2015-2025) poderia ter confirmado a formação continuada como uma perspectiva de emancipação dos sujeitos, incentivando a reflexão sobre as relações de poder na Educação e a busca por práticas pedagógicas que promovam a autonomia e a participação ativa de todos. Dessa forma, a formação continuada se tornaria não apenas uma questão de instrumentalização, mas um caminho para a transformação e a construção de uma Educação mais justa e emancipadora (Moraes, 2018, p. 63).

Ribeiro (2018, p. 108), ao analisar a meta 16, afirma que ela não tem sido contemplada “devido a uma periodicidade de publicações de decretos que barram todo e qualquer tipo de licença que resulte em ônus para os cofres públicos, amparando-se na Lei de Responsabilidade Fiscal do município de Goiânia”. A proibição dessas licenças por decretos do Poder Executivo de Goiânia, respaldados pela Lei de Responsabilidade Fiscal municipal e atos discricionários, tem culminado em um distanciamento entre o planejamento educacional proposto e a realidade vivenciada, tornando a formação um mero exercício teórico sem aplicação prática.

Ao analisarmos a Meta 16 do PME/Goiânia (2015-2025), percebemos que de fato ela se mostra como uma proposta ambiciosa e importante para a formação dos profissionais da Educação Básica. Observando os principais pontos dessa meta, percebe-se uma busca por fortalecer a formação dos professores da Educação Básica, o que se daria por meio da criação de negociação de cooperação, da formação em nível de Pós-Graduação e da promoção da formação continuada. Ao investir na qualificação dos educadores, o município buscaria preparar os profissionais para os desafios e para as demandas do contexto educacional atual.

As estratégias 16.1, 16.2, 16.5 e 16.7 evidenciam a preocupação do legislador em promover a formação continuada dos profissionais da Educação em Goiânia, e destacam a importância do planejamento estratégico, da consolidação de uma Política municipal de formação de professores e do incentivo à qualificação por meio de licenças remuneradas e bolsas de estudo.

Assim como Moraes (2018), concordamos que elevar a formação continuada em nível de Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu*, conforme mencionado na estratégia 16.1, é um avanço importante. Ao promover a oferta desses cursos por Instituições de Ensino Superior públicas, busca-se democratizar o acesso à qualificação e valorizar a formação acadêmica dos profissionais da Educação.

Moraes apregoa, ainda, que o processo de debate e construção coletiva possibilita a consideração das demandas e das realidades locais, o que se desdobra em uma formação mais necessária às necessidades dos cuidadores e dos estudantes. Nesse sentido, é possível avançar para uma epistemologia da práxis, em que a formação do ser supere a concepção restrita de uma formação apenas instrumental (Moraes, 2018).

A garantia da concessão de licença remunerada para cursar mestrado e doutorado, como padrão na estratégia 16.5, é outro avanço relevante segundo Moraes (2018). Essa medida permite que os profissionais da Educação tenham a oportunidade de se dedicar integralmente à sua formação, ao conseguirem conciliar o trabalho docente com os estudos de Pós-Graduação. Além disso, a extensão do financiamento de bolsas contribui para viabilizar a participação de um maior número de educadores em Programas de Pós-Graduação, o que fortalece a qualificação e a produção de conhecimento no campo educacional.

Portanto, essas estratégias estabelecidas na Meta 16 do PME representam avanços promissores na promoção da formação continuada dos profissionais da Educação em Goiânia (Moraes, 2018).

Contudo, segundo a pesquisa de Ribeiro (2018, p. 109),

[...] a formação proposta é apenas política de papel. Nem sempre aquilo que está previsto de fato ocorre, constituindo-se como letra morta. A realidade da Educação goiana, em específico a de Goiânia, aponta para tal fato. Quando, entre o primeiro PME (2004-2014) e o atual, houve uma grande entrada de professores na Rede pública de Educação de Goiânia, via concurso, isso impactou o orçamento municipal. Essa realidade faz com que, atualmente, se dificulte a licença para estudos em Pós-Graduação.

A constatação de que as estratégias delineadas no planejamento educacional não se materializam na prática ressalta a discrepância entre as intenções estabelecidas e a execução efetiva. A situação específica da Educação em Goiânia, marcada pela limitação orçamentária e restrições legais, impacta diretamente a possibilidade de os professores obterem licenças para aprimoramento acadêmico, o que mitiga o potencial efetivo da formação continuada. Isso, por sua vez, compromete o desenvolvimento profissional dos docentes, evidenciando a lacuna entre a Política educacional proposta e sua concretização na prática.

A situação descrita aponta para uma desconexão notável entre a intenção das Políticas educacionais e sua implementação prática. Concordamos com a análise apresentada, pois fica evidente que o sistema educacional proposto nas diretrizes e metas do PME/Goiânia (2015 - 2025) não necessariamente se concretiza na realidade vivenciada. Essa disparidade frequentemente resulta em Políticas que parecem eficazes no papel, mas que, ao enfrentarem a

barreira da execução prática, tornam-se ineficazes.

Um exemplo desse tipo de desconexão é o seguinte: o PME/Goiânia (2015-2025) estabelece a elaboração, a implantação, a implementação, a consolidação de Política de formação continuada de professores, com destaque para a oferta de bolsas de estudo para Pós-Graduação (*stricto sensu*) dos professores e licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, em nível de Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu*. No entanto, aparentemente, não estabelece parcerias com Instituições de Ensino Superior para a aplicabilidade da Meta 16 do Plano Municipal de Educação de Goiânia.

O caso específico da dificuldade de implementar a concessão de licenças para aprimoramento acadêmico serve para reforçar que, por vezes, fatores externos podem impactar negativamente a formação dos professores. Isso evidencia uma dissonância entre a visão de uma Educação qualificada e a capacidade do sistema de prover as condições necessárias para que essa visão se torne realidade.

Portanto, essa discrepância entre intenções bem fundamentadas e a aplicação prática é preocupante, pois isso pode minar o potencial de desenvolvimento profissional dos docentes. Isso ressalta a necessidade não apenas de planejamento e definição de Políticas, mas também de uma abordagem mais integrada, considerando as complexidades da implementação e as limitações reais enfrentadas no terreno da formação continuada.

A meta 18 traz uma preocupação importante em relação ao plano de carreira dos profissionais da Educação Básica e Superior, tanto na esfera pública quanto na privada. O objetivo é garantir a existência desse plano e assegurar o seu cumprimento, tendo como referência o piso salarial nacional estabelecido.

A referência ao piso salarial nacional é relevante, pois estabelece um parâmetro mínimo para a remuneração dos profissionais da Educação. Isso contribui para evitar disparidades salariais e garantir um patamar mínimo de dignidade e valorização desses profissionais em todo o país (Moraes, 2018). Mostra-se relevante, ainda, buscar concretizar o cumprimento da meta 18 tanto na esfera pública quanto na privada, à medida que reconhecemos a necessidade de se vislumbrar condições justas e equitativas para todos os profissionais da Educação, independentemente do sistema de ensino em que atua.

Ainda sobre essa meta, Moraes (2018, p. 64, grifos nossos) é crítico ao pontuar que

no que tange à meta 18, que trata dos planos de carreira existente no município, a única estratégia que fala sobre a formação é a 18.2, que propõe a garantia por meio dos planos de carreira dos (as) profissionais da Educação Básica, o cumprimento das licenças remuneradas e que haja incentivos para qualificação profissional. Nesse sentido, **a estratégia mencionada é vaga, pois não explicita claramente o que vem**

**a ser incentivo para qualificação profissional, o que dá à gestão pública abertura para compreender, interpretar e executar da forma que melhor lhe convier.**

Isso posto, é notável que a estratégia 18.2 poderia ser mais explícita ao definir os incentivos para a qualificação profissional, e oferecer diretrizes claras sobre quais ações e benefícios devem ser implementados para promover efetivamente a formação continuada dos profissionais da Educação. Isso contribuiria para uma implementação mais consistente e transparente das Políticas educacionais e garantiria uma abordagem mais igualitária e coerente em todo o país.

Na esteira desse entendimento sobre a meta 18, Ribeiro (2018, p. 114, grifos nossos) destaca:

**Percebe-se o não comprometimento com a formação continuada do professor, levando à insatisfação da categoria em relação à valorização e profissionalização do trabalho. [...] Dessa forma, o município, através de justificativas relacionadas a fatores econômicos, vai se eximindo do papel de garantir o acesso à formação continuada aos profissionais do município de Goiânia.**

A lacuna a que se refere Ribeiro (2018) representa uma falha na valorização desses profissionais, gera insatisfação e descontentamento na categoria em relação à qualidade do trabalho e compromete a busca por aprimoramento profissional.

Como mecanismo de justificar o baixo incentivo, são apresentados argumentos relacionados a aspectos econômicos, que servem como subsídio para negar ou restringir o acesso dos profissionais da Educação à formação continuada. Isso sugere uma postura em que o município se isenta da responsabilidade de garantir oportunidades de aperfeiçoamento para os educadores, ao colocar em segundo plano a valorização e a necessária profissionalização do trabalho docente.

Essa atitude pode gerar impactos negativos na qualidade do ensino oferecido, bem como na motivação e no desenvolvimento profissional dos professores, o que acaba por comprometer o desenvolvimento educacional da região.

Nesse contexto, a expectativa inicial de promover uma formação continuada eficaz parece, de fato, não ter saído do papel. Para que isso ocorra, é essencial que os planos educacionais, como o PME/Goiânia (2015-2025), articulem propostas e, ao mesmo tempo, viabilizem meios tangíveis e consistentes para a efetivação da formação continuada dos professores em todo o município.

Nesse sentido, concordamos com as proposições de Moraes (2018) e Ribeiro (2018), a que nos referimos anteriormente, que a formação continuada de professores não deve ser compreendida apenas como um processo individual, mas deve ser arquitetada como uma construção coletiva e social. Ela está intimamente ligada a outros aspectos fundamentais para a valorização do professor,

o que inclui reconhecimento, condições adequadas de trabalho, remuneração justa, suporte institucional e oportunidades contínuas de aprimoramento.

Reconhecemos, então, que a simples oferta de capacitação técnica não é o suficiente. É necessária a compreensão da complexidade do papel docente para que, assim, a interação entre fatores individuais e estruturais que influenciam o desenvolvimento profissional dos educadores seja considerada. Nessa perspectiva, concebemos a formação como uma parte necessária de um conjunto de ações essenciais para a valorização plena do trabalho do professor.

### 3.2 A formação continuada de professores da Rede municipal de ensino de Goiânia

A Gerência de Formação dos Profissionais da Educação de Goiânia da Secretaria Municipal de Educação (GERFOR) tem entre as suas competências:

**I – Promover a formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação;**

II – Analisar, coordenar e executar os pressupostos, e práticas da Política de formação continuada em rede, zelando pelo cumprimento dos princípios educacionais da SME;  
[...]

IV – Mediar e coordenar ações integradas entre diferentes projetos formativos, voltados à capacitação dos profissionais, visando à melhoria da qualidade do ensino ofertado pela SME;  
[...]

VIII – **estabelecer parceria com as IES credenciadas**, por meio de convênios com a Prefeitura de Goiânia, para a realização de cursos de extensão, especialização, grupos de estudo e assessorias, a serem disponibilizados aos servidores da SME;  
[...]

X – Participar da elaboração, em articulação com as demais Gerências da Diretoria Pedagógica, **de propostas de formação para os educadores, a partir das necessidades de intervenção, evidenciadas por meio das avaliações internas e externas;**

[...] (Goiânia, 2023, n.p., grifos nossos).

A GERFOR, ao oferecer Políticas para formação continuada, demonstra um compromisso com a atualização, com o desenvolvimento e com o aprofundamento profissional dos docentes ao abranger cursos de curta ou longa duração na categoria complementar. A GERFOR reconhece, portanto, que a formação dos professores deve ser um processo contínuo, capaz de atender às necessidades recorrentes da prática educacional. Isso é especialmente importante em um cenário em constante evolução, em que a legislação educacional e as demandas sociais podem mudar com o tempo (Luiz; Assis, 2020).

Ao promover a atualização permanente dos conhecimentos e saberes da docência, a GERFOR incentiva os professores a se manterem atualizados e preparados para lidar com os desafios da sala de aula. Essa abordagem contribui para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento dos alunos (Luiz; Assis, 2020).

No contexto educacional atual, em que a demanda por profissionais altamente capacitados é evidente, faz-se necessário investir na formação continuada dos docentes. Nesse sentido, a GERFOR desempenha um papel primordial ao oferecer cursos que visam a suprir as necessidades do ambiente escolar e a acompanhar as mudanças na legislação e nas práticas educacionais (Luiz; Assis, 2020).

Luiz e Assis (2020) afirmam, ainda, que a SME tem atuado no sentido de subsidiar as melhorias das práticas dentro do ambiente escolar, por meio de Políticas para formação continuada que abrangem cursos de curta ou longa duração, objetivando promover a atualização, o desenvolvimento e o aprofundamento profissional constante dos profissionais docentes. Esses cursos buscam atender as necessidades recorrentes da prática educacional, acompanhar o desenvolvimento da legislação educacional e promover a atualização permanente dos conhecimentos e saberes da docência (Luiz; Assis, 2020). Portanto, passamos a compreender quais são e como se dão os cursos oferecidos pela Rede municipal de ensino de Goiânia pois a análise dos cursos é ponto central para subsidiar a discussão aqui empreendida. É isso que fazemos na subseção 3.2.1, apresentada a seguir.

### *3.2.1 Cursos Oferecidos pela Rede Municipal de Ensino de Goiânia (2018-2022)<sup>17</sup>*

Nesta subseção, apresentamos os cursos oferecidos pela GERFOR para a formação continuada de professores. Aqui, propomos não apenas uma visão descritiva e interpretativa dos cursos disponíveis, mas também apresentamos as oportunidades e as lacunas que podem existir nos relatórios fornecidos<sup>18</sup>.

Nosso objetivo precípuo nesta subseção é verificar se o GERFOR oferece cursos alinhados às estratégias e metas 3, 4, 7, 10, 12, 15, 16 e 18 do Plano Municipal de Educação de

---

<sup>17</sup> Os quadros deste tópico correspondem aos cursos oferecidos pela GERFOR e disponibilizados para nossa análise. Embora tenhamos acesso a uma planilha de oferta geral que inclui todos os cursos na pasta, juntamente com os relatórios respectivos, observamos que nem todos os cursos listados na planilha estão refletidos nos relatórios. Portanto, a análise detalhada será baseada apenas nos cursos para os quais os relatórios específicos foram disponibilizados. Não temos informações sobre o motivo pelo qual a maioria dos cursos não possui relatórios associados, ou se esses relatórios simplesmente não foram disponibilizados para nós. Isso aponta para uma lacuna significativa, pois não dispomos dos dados específicos para os cursos excluídos da pasta de relatórios. A taxa de conclusão apresentada nas análises e interpretações foi calculada considerando a relação entre o número de inscritos e o número de concluintes de cada curso.

<sup>18</sup> Os relatórios do ano de 2023 não nos foram apresentados, pois até a data de disponibilização das informações pela GERFOR os cursos ainda estavam em andamento.

Goiânia (2015-2025), ou seja, interessa-se avaliar sua efetiva implementação no âmbito da formação continuada para professores da Rede.

Para tanto, mostra-se relevante observarmos o quadro 3, a seguir, em que são apresentados os cursos ofertados em 2018 pela GERFOR Goiânia.

**Quadro 3 – Cursos ofertados em 2018 pela GERFOR Goiânia**

(continua)

<b>Nº</b>	<b>CURSOS ANO/2018</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>C.H.</b>	<b>LOCAL</b>	<b>VAGAS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>CONCLUINTES</b>
1	Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia	01/09/2018 a 31/12/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
2	Contribuições da Arquivologia para Preservação da Memória na Secretaria Municipal de Educação e Esporte	01/08/2018 a 30/11/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
3	Boas Práticas na Manipulação da Alimentação Escolar	01/09/2018 a 30/11/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
4	Mediação Educacional: Mediar é educar, educar é mediar – 2ª edição	01/04/2018 a 31/12/2018	68 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
5	Mediação Educacional: Mediar é educar, educar é mediar – 3ª edição	01/04/2019 a 30/10/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
6	Ser Professora de Bebês: saberes e fazeres	01/09/2018 a 31/12/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
7	Gestão Educacional na Rede Municipal de Educação de Goiânia: possibilidades e desafios	01/09/2018 a 30/11/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
8	Formação de Manipuladores da Alimentação Escolar – 7ª edição	13/09/2018 a 04/12/2018	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
9	Avaliação e Processos de Intervenção Pedagógica: o papel do professor coordenador	01/09/2018 a 31/12/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado

10	<b>Diálogos Matemáticos: da formação de professores à ação pedagógica</b>	<b>01/04/2018 a 30/11/2018</b>	<b>60 h</b>	<b>Presencial</b>	<b>350</b>	<b>252</b>	<b>107</b>
11	GTE – O Professor Intérprete no Contexto Educacional: possibilidades e desafios	01/02/2018 a 31/12/2018	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
12	<b>Diálogos em Rede: a BNCC e Currículo em Questão<sup>19</sup></b>	<b>01/04/2018 a 31/05/2018</b>	<b>40 h</b>	<b>Moodle da SME</b>	<b>2000</b>	<b>2462</b>	<b>1611</b>

Fonte: GERFOR (2023, grifos nossos).

---

<sup>19</sup> Os cursos que estão em negrito no quadro são aqueles a cujos relatórios tivemos acesso via GERFOR. Aos demais não tivemos acesso. Apenas nos apresentaram o indicativo de sua oferta.

Conforme pode ser observado, o quadro 3 apresenta informações sobre 12 cursos oferecidos pela GERFOR no ano de 2018. Em relação a oferta houve um equilíbrio no número de cursos oferecidos no primeiro e no segundo semestre e nos que foram destinados aos servidores técnico-administrativos e aos demais profissionais, e os de formação para docência.

No primeiro semestre, foram oferecidos 5 cursos e, no segundo, 7 cursos. 50% dos cursos foram destinados aos servidores técnico-administrativos e demais profissionais e 50% para formação de docentes. Sendo assim, verificamos a diversificação no que se refere às áreas de conhecimentos na oferta.

Sobre os cursos oferecidos, 2 são relacionados à documentação escolar: (1) *Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*; (2) *Contribuições da Arquivologia para Preservação da Memória na Secretaria Municipal de Educação e Esporte*, o que acena para uma busca de haver uma formação de profissionais para uma melhor organização da documentação e dos arquivos. Outros 2 são voltados para merenda escolar: (1) *Boas Práticas na Manipulação da Alimentação Escolar* e (2) *Formação de Manipuladores da Alimentação Escolar – 7ª edição*, o que indica a necessidade que a SME/Goiânia possui de formar os profissionais que manipulam os alimentos, tendo em vista que esse segundo curso já se encontrava na sua 7ª edição.

Ressaltamos ainda que esses quatro cursos perfazem um total de 33% dos cursos ofertados e estão direcionados aos servidores técnico-administrativos e demais funcionários da escola, o que sinaliza que a SME/Goiânia contempla a formação continuada não apenas dos professores, mas também dos demais trabalhadores da Educação.

Na área de gestão, foram oferecidos 2 cursos: (1) *Gestão Educacional na Rede Municipal de Educação de Goiânia: possibilidades e desafios* e (2) *Avaliação e Processos de Intervenção Pedagógica: o papel do professor coordenador*, o que equivale a 17% da oferta de cursos. Tais cursos são destinados a formar profissionais na Educação que sejam mais qualificados para liderar e administrar as escolas e que visem a avaliar o processo de ensino-aprendizagem e a promover intervenções pedagógicas.

Outro ponto que nos parece relevante para análise é que metade dos cursos (50%), conforme já antecipamos, foi voltada para a formação da docência, como pode ser verificado no quadro 3. Em relação a tais cursos, um foi destinado à formação para educação infantil, a saber: *Ser Professora de Bebês: saberes e fazeres*. Um outro foi direcionado para formação para inclusão, qual seja *GTE – O Professor Intérprete no Contexto Educacional: possibilidades e desafios*. O curso *Mediação Educacional: Mediar é educar, educar é mediar* foi oferecido em duas edições (2ª e 3ª) no ano de

2018. E os cursos *Diálogos Matemáticos: da formação de professores à ação pedagógica* e *Diálogos em Rede: a BNCC e Currículo em Questão* foram direcionados para a formação relacionada à BNCC.

A duração dos cursos variou de 40 a 68 horas, nas seguintes proporções: 75% apresentaram 40 h; 17% apresentaram 60 h e 13% apresentaram 68 h. Quanto ao número de inscritos e concluintes, os dados disponibilizados pela GERFOR (2018) são referentes a apenas dois cursos: *Diálogos Matemáticos: da formação de professores à ação pedagógica* e *Diálogos em Rede: a BNCC e Currículo em Questão*.

O curso *Diálogos Matemáticos: da formação de professores à ação pedagógica* ofertou 350 vagas e teve 252 inscrições, ou seja, 72% de suas vagas foram preenchidas e, dessas, apenas 107 concluíram, perfazendo um total de 42,4%. Do total de inscritos, a maioria (145) não concluiu o curso, o que significou 57,6% dos participantes.

O curso *Diálogos em Rede: a BNCC e Currículo em Questão* ofertou 2000 inscrições, e teve 2.462 inscrições. Dessas, apenas 1.611 concluíram toda a formação, o que significou um total de 65,43%. É válido registrar que, conforme pode ser observado, o número de inscrições excedeu o número de vagas. No entanto, não há a informação se os excedentes foram dispensados ou participaram do curso.

Essas informações podem ser úteis para a gestão dos cursos, pois podem ajudar a identificar áreas de melhoria. Por exemplo, a gestão pode buscar maneiras de reduzir a taxa de desistência, o que aumentaria a taxa de conclusão. Além disso, a gestão pode buscar maneiras de aumentar a taxa de inscrição, o que aumentaria o número de alunos matriculados nos cursos.

A discrepância na taxa de conclusão dos profissionais nesses dois cursos pode ser decorrente do fato de que a GERFOR, principalmente em 2018, ofereceu mais vagas para cursos de formação continuada relativos à BNCC. Contudo, ainda há um número significativo de profissionais que não estão participando desses cursos ou que não estão conseguindo concluí-los.

O número de vagas para a formação para o curso *Diálogos em Rede: a BNCC e Currículo em Questão* é resultante da demanda de profissionais da Educação que precisariam conhecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que tinha sido aprovada em dezembro de 2017, haja vista que a implantação da BNCC começou em 2018, com a adesão de todas as escolas públicas do país.

Uma análise geral dos cursos de formação continuada ofertada na categoria complementar pela GERFOR, no ano de 2018, sugere uma abordagem teórica multifacetada na formação continuada dos profissionais da Educação em Goiânia, tendo em vista que alguns cursos abrangem aspectos administrativos, pedagógicos, nutricionais e curriculares. Supostamente, essa diversificação dos cursos

oferecidos reflete uma tentativa de atender às demandas e necessidades variadas dos profissionais da Educação, que atuam nas escolas e está ancorada em diversas bases e abordagens teóricas.

A variedade de públicos atendidos pelos cursos ofertados em 2018, objeto do quadro 3 supracitado, é também perceptível na oferta de 2019, representada no quadro 4, a seguir:

**Quadro 4 - Cursos ofertados em 2019 pela GERFOR Goiânia**

(continua)

<b>Nº</b>	<b>CURSOS ANO/2019</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>C.H.</b>	<b>LOCAL</b>	<b>VAGAS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>CONCLUINTES</b>
1	Diálogos Matemáticos: da Formação de Professores à Ação Pedagógica	09 a 12/2019	60 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
2	<b>O Professor Coordenador como Mediador da Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia</b>	<b>01/09/2019 a 31/12/2019</b>	<b>40 h</b>	<b>28h presenciais + 12h não presenciais</b>	<b>300</b>	<b>316</b>	<b>227</b>
3	<b>Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem</b>	<b>01/09/2019 a 31/12/2019</b>	<b>40 h</b>	<b>16h presenciais + 24 horas de atividades não-presenciais</b>	<b>680</b>	<b>504</b>	<b>148</b>
4	<b>Ações Pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática</b>	<b>01/08/2019 a 31/12/2019</b>	<b>40 h</b>	<b>20 horas presenciais e 20 horas não-presenciais</b>	<b>250</b>	<b>250</b>	<b>146</b>
5	Gestão Democrática Participativa na Rede Municipal de Educação de Goiânia - 2ª Edição	13/02/2019 a 22/02/2019	40 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
6	Boas Práticas na Manipulação da Alimentação Escolar - 2ª Edição	01/11/2018 a 30/06/2019	60 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado

7	Libras EAD – Módulo I	01/10/2019 a 31/12/2019	40 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
8	Documento Curricular para Goiânia – EJA: conhecer para implementar	09 a 12/2019	40 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
9	Conselho Escolar e Gestor: princípios e práticas da gestão democrática	01/10/2018 a 30/04/2019	40 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
10	Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para o Funcionamento das Salas de Leitura na Rede Municipal de Educação de Goiânia	01/10/2018 a 31/08/2019	60 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
11	Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia	01/08/2019 a 30/09/2019	40 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
12	O Auxiliar de Atividades Educativas na Rede Municipal de Educação de Goiânia: (re) definindo Princípios e Práticas	01/05/2019 a 31/12/2019	60 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
13	GTE - Atendimento Educacional Especializado na RME: articulação e interfaces entre professores da SRM e das classes comuns	01/10/2018 a 31/12/2019	80 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
14	<b>Coordenação Pedagógica no Ciclo I: Ações para a Alfabetização como Processo Discursivo</b>	<b>05 a 09/2019</b>	<b>40 h</b>	<b>20 horas presenciais e 20 horas não- presenciais</b>	<b>Não informado</b>	<b>Não informado</b>	<b>208</b>
15	Alfabetização como Processo Discursivo na EJA	09 a 12/ 2019	40h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado

16	Formação de Manipuladores da Alimentação Escolar – 8ª edição	01/09/2019 a 30/11/2019	60 h	Não informado	Não informado	Não informado	Não informado
----	---	----------------------------	------	---------------	------------------	------------------	---------------

Fonte: GERFOR (2023, grifos nossos).

O quadro 4, acima apresentado, oferece informações sobre 16 cursos oferecidos pela GERFOR Goiânia no ano de 2019. Os cursos são de diferentes áreas, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão Educacional, Alimentação Escolar e Educação Especial, entre outros, sendo que no geral, a duração dos cursos variou de 40 a 80 horas, nas seguintes proporções: 62,5% tiveram 40h, 31,25% apresentaram 60h e 6,25% foram ofertados com 80h. Quanto ao número de inscritos e concluintes, os dados disponibilizados pela GERFOR são referentes a apenas três cursos: *O Professor Coordenador como Mediador da Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*; *Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem* e *Ações Pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática*.

No primeiro semestre, foram oferecidos 4 cursos e, no segundo, 12. Dez desses cursos (62,5%) foram destinados aos servidores técnico-administrativos e demais profissionais e seis (37,5%) para formação de docentes. É interessante observarmos o formato dos cursos informados, contemplando horas de cursos presenciais e horas não presenciais em 2019.

Os cursos foram diversos e foram voltados para a coordenação pedagógica e para a área de gestão: (1) *O Professor Coordenador como Mediador da Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*; (2) *Gestão Democrática Participativa na Rede Municipal de Educação de Goiânia - 2ª Edição*; (3) *Documento Curricular para Goiânia – EJA: conhecer para implementar*; (4) *Conselho Escolar e Gestor: princípios e práticas da gestão democrática*; (5) *Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para o Funcionamento das Salas de Leitura na Rede Municipal de Educação de Goiânia*; (6) *Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*; (7) *Coordenação Pedagógica no Ciclo I: Ações para a Alfabetização como Processo Discursivo*. Esses cursos totalizam 43,75% dos cursos ofertados.

Em duas edições, ocorreram cursos para merenda escolar: (1) *Boas Práticas na Manipulação da Alimentação Escolar – 2ª Edição* e (2) *Formação de Manipuladores da Alimentação Escolar – 8ª edição*, o que correspondeu a 12,5% dos cursos.

Para outros profissionais da Educação, que atuam na rede, houve o curso (1) *O Auxiliar de Atividades Educativas na Rede Municipal de Educação de Goiânia: (re) definindo Princípios e Práticas*, o que corresponde a 6,25% dos cursos ofertados.

Os cursos para formação docente foram: (1) *Diálogos Matemáticos: da Formação de Professores à Ação Pedagógica*; (2) *Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem*; (3) *Ações Pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática*; (4) *Libras EAD – Módulo I*; (5) *GTE - Atendimento Educacional Especializado na RME: articulação e interfaces entre professores da SRM e das classes comuns*; (6) *Alfabetização como Processo Discursivo na EJA*, o que corresponde a 37,5% dos cursos ofertados.

O número de inscritos e concluintes não foi disponibilizado pela GERFOR, para todos os cursos. Apenas três cursos apresentaram os referidos dados. Dessa forma, a análise no que se refere à inscrição e à conclusão será feita apenas sobre esses três cursos.

Foram ofertadas 300 (trezentas) vagas para o curso *O Professor Coordenador como Mediador da Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Desses, 227 conseguiram concluir o curso, ou seja, a taxa de conclusão foi de 71,83%. Já o curso *Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem* ofertou 680 vagas, tendo 148 concluintes, o que representa uma taxa de conclusão de 29,36%. *Ações Pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática* ofertou 250 vagas, e foi concluído com 146, o que representa 58,4% de taxa de conclusão.

Tendo em vista que alguns cursos, como o *Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem*, tiveram uma baixa taxa de conclusão, talvez seja necessário um mapeamento por meio da GERFOR, para elucidar as causas da não permanência até a conclusão nesse curso.

A baixa taxa de conclusão nos dois cursos de formação continuada apresentados anteriormente pode ser explicada por uma série de fatores, que podem ser desde dificuldades de deslocamento e de acesso aos cursos ou dificuldades financeiras, até mesmo dificuldades de conciliar a participação nos cursos com as atividades profissionais e pessoais. O próprio nível de interesse dos profissionais da Educação pode também ser uma explicação (GERFOR, 2019).

No caso específico do curso *Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem*, a baixa taxa de conclusão pode ser explicada por uma combinação desses fatores supracitados.

Para melhorar a taxa de conclusão dos cursos de formação continuada da GERFOR, é importante que a GERFOR considere esses fatores, entre outros, e tome medidas para minimizá-los.

A partir da análise da oferta de cursos no ano de 2019, nota-se que houve uma abrangência de diversas áreas, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Gestão Educacional, Alimentação Escolar e Educação Especial, entre outros. Isso demonstra uma abordagem abrangente na tentativa de atender as diferentes demandas dos profissionais da Educação. Uma abordagem holística na concepção e implementação de cursos de formação, possivelmente, atenderia às necessidades dos profissionais da Educação.

Os dados do quadro 5, a seguir, indicam que a GERFOR ofereceu uma variedade de cursos de formação para seus profissionais em 2020, mesmo com as restrições impostas pela pandemia de COVID-19. Os cursos foram oferecidos em diferentes áreas e formatos, na tentativa de atender às necessidades dos profissionais da Educação municipal de Goiânia.

**Quadro 5 - Cursos ofertados em 2020 pela GERFOR Goiânia**

(continua)

<b>Nº</b>	<b>CURSOS ANO/2020</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>C.H.</b>	<b>LOCAL</b>	<b>VAGAS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>CONCLUINTES</b>
1	Simpósio Goiano de Avaliação - Avaliação como Ferramenta para o Ensino de Qualidade / Fórum Extraordinário Undime Goiás	11/02/2020 a 13/02/2020	20 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
2	<b>SME Em Conexão: Formação de Professores em Serviço – Etapa 1: Elaboração de Recursos Pedagógicos Digitais</b>	<b>17/06/2020 a 09/08/2020</b>	<b>40 h</b>	<b>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SME, utilizando a Plataforma Moodle.</b>	<b>11.000</b>	<b>7.182</b>	<b>4.819</b>
3	I Simpósio de Educação Inclusiva da SME	20 a 23/10/ 2020	8 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
4	<b>“Seu olhar melhora o meu!” Construindo repertórios culturais para nutrir o cotidiano da Educação Infantil</b>	<b>01/10/2020 a 31/12/2020</b>	<b>60 h</b>	<b>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SME, utilizando a Plataforma Moodle.</b>	<b>630</b>	<b>623</b>	<b>252</b>
5	SME Em Conexão – Turmas de Estagiários	01/10/2020 a 04/12/2020	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado

6	Ensino Remoto: Desafios e Possibilidades	01/10/2020 a 31/12/2020	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
7	Libras EAD - Módulo III	01/10/2020 a 31/12/2020	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
8	SME Em Conexão: Formação de Professores em Serviço – Etapa 2: Ambiente Virtual de Aprendizagem e o Currículo em Ação	01/08/2020 a 30/11/2020	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
9	Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para o Funcionamento das Salas de Leitura na Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2ª edição	01/11/2019 a 31/12/2020	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
10	Metodologias Ativas: contexto e possibilidades	01/10/2020 a 31/12/2020	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
11	Libras EAD - Módulo II	01/03/2020 a 31/05/2020	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
12	Boas práticas na Manipulação da Alimentação Escolar	10/05/2020 a 30/06/2020	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
13	Curso Formação Continuada para Conselheiros Escolares e Gestores	01/10/2020 a 31/10/2020	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
14	<b>Curso Diálogos e Reflexões sobre Alfabetização como Processo Discursivo no Ensino Remoto</b>	<b>01/10/2020 a 31/12/2020</b>	<b>40 h</b>	<b>Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da SME, utilizando a</b>	<b>450</b>	<b>156</b>	<b>41</b>

				<b>Plataforma Moodle.</b>			
--	--	--	--	---------------------------	--	--	--

Fonte: GERFOR (2023, grifos nossos).

Conforme se observa, o quadro 5 apresenta informações sobre os 14 cursos oferecidos pela GERFOR Goiânia no ano de 2020. Os cursos são de diferentes áreas, como Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Inclusiva, Ensino Remoto, Formação de professores, Gestão Educacional e Alimentação Escolar.

No primeiro semestre, foram oferecidos 3 cursos e, no segundo, 11. Oito desses cursos (57,14%) foram destinados aos servidores técnico-administrativos e demais profissionais e seis (42,85%), à formação de docentes.

No ano de 2020, os cursos foram oferecidos pela plataforma Moodle. A carga horária variou de 8 horas a 60, sendo que, proporcionalmente, 7% dos cursos foram de 8h; 7% de 20h; 50% de 40h e 36 % aproximadamente de cursos de 60h.

Foram cursos variados voltados para os profissionais de toda a Rede de Educação de Goiânia. Aos profissionais da gestão e da administração foram ofertados os seguintes cursos: (1) *Simpósio Goiano de Avaliação - Avaliação como Ferramenta para o Ensino de Qualidade / Fórum Extraordinário Undime Goiás*; (2) *Procedimentos Administrativos e Pedagógicos para o Funcionamento das Salas de Leitura na Rede Municipal de Educação de Goiânia – 2ª edição*; e (3) *Formação Continuada para Conselheiros Escolares e Gestores*. Tais cursos correspondem a 21,42% dos cursos ofertados.

Assim como nos anos anteriores aqui analisados, o curso (1) *Boas práticas na Manipulação da Alimentação Escolar*, voltado à alimentação escolar, foi ofertado. Também foram ofertados cursos voltados para profissionais que atuam diretamente com inclusão: (2) *I Simpósio de Educação Inclusiva da SME*; (3) *Libras EAD - Módulo III* e (4) *Libras EAD - Módulo II*. Houve, ainda, um curso voltado para os estagiários que atuam nas escolas do município de Goiânia: (5) *SME Em Conexão – Turmas de Estagiários*, o que pode ser devido à necessidade de a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia oferecer formação continuada para todos os profissionais da Educação, independentemente da sua área de atuação, sejam efetivos ou contratados, sejam estagiários. Tais ofertas corresponderam a 36% de todos os cursos ofertados.

Os cursos voltados para formação docente de forma explícita foram seis: (1) *SME Em Conexão: Formação de Professores em Serviço – Etapa 1 e 2: Elaboração de Recursos Pedagógicos Digitais*; (2) *“Seu olhar melhora o meu!” Construindo repertórios culturais para nutrir o cotidiano da Educação Infantil*; (3) *SME Em Conexão: formação de Professores em Serviço – Etapa 2: ambiente Virtual de Aprendizagem e o Currículo em Ação*; (4) *Metodologias Ativas: contexto e possibilidade*. Em função da pandemia ocasionada pela Covid-19, foi

necessário que as escolas migrassem para o ensino remoto. Isso propiciou cenário adequado para que cursos voltados à formação de trabalho para o Ensino remoto emergencial fossem ofertados. (5) *Ensino Remoto: desafios e possibilidades* e (6) *Diálogos e Reflexões sobre Alfabetização como Processo Discursivo no Ensino Remoto* foram os dois voltados aos profissionais da Educação nesse contexto de atuação em meio à pandemia. Essa mudança abrupta trouxe desafios e oportunidades para os educadores. Por essa razão, os cursos voltados ao ensino remoto representaram 42,85% dos cursos.

Na 1ª oferta do curso *SME Em Conexão: Formação de Professores em Serviço – Etapa 1 e 2: Elaboração de Recursos Pedagógicos Digitais*<sup>20</sup>, houve 7.182 cursistas inscritos. Esses representaram 65,30% aproximadamente de um total de 11.000 vagas ofertadas. Dos matriculados, 4.819 concluíram as atividades estabelecidas, o que representa uma taxa de conclusão do curso de aproximadamente 67%.

Da forma que compreendemos, os índices supracitados sinalizam uma busca de enfrentar os desafios que se apresentavam com resiliência e disposição. Afirmamos isso, pois consideramos satisfatória a adesão de mais de 65% dos cursistas às vagas oferecidas e satisfatória a taxa de 67% de conclusão.

A ação formativa *Seu olhar melhora o meu!*<sup>21</sup> *Construindo repertórios culturais para nutrir o cotidiano da Educação Infantil* disponibilizou 630 vagas para profissionais atuantes na

---

<sup>20</sup> O curso *SME Em Conexão: Formação de Professores em Serviço – Etapa 1 e 2: Elaboração de Recursos Pedagógicos Digitais* foi realizado em 2020 e foi oferecido duas vezes. A 1ª vez foi no fim do primeiro semestre, início do segundo, e a segunda vez no segundo semestre, utilizando a Plataforma Moodle no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Secretaria Municipal de Educação (SME). Esse ambiente permitiu que os participantes, chamados de cursistas, tivessem autonomia em seu processo de aprendizagem, sem a necessidade de supervisão constante de tutores. A “sala de aula” estava disponível on-line durante 24 horas por dia, 7 dias por semana, o que ofereceu flexibilidade de horário para a conclusão dos módulos. A frequência e a participação dos cursistas estavam relacionadas à realização das atividades propostas durante os módulos do curso (GERFOR, 2020). Esse curso foi planejado, segundo a GERFOR (2020), para atender a todos os professores regentes (PE-II) e apoios técnico-administrativos lotados nas instituições educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Os professores foram organizados em grupos de acordo com a etapa (Educação Infantil e Ensino Fundamental), modalidade (EJA) e Coordenadoria Regional de Educação, além de grupos para atividades acessíveis e para os apoios técnico-professores. Esses grupos tinham tantas atividades comuns quanto atividades específicas de acordo com os módulos de estudo. Conforme relatório da GERFOR (2020), os cursistas receberam suporte teórico-metodológico dos apoios técnico-professores das Coordenadorias Regionais de Educação para acessar e utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH) da SME.

<sup>21</sup> Realizada de outubro a dezembro de 2020, direcionada a profissionais que trabalham na Educação Infantil, o objetivo principal era criar um espaço de diálogo e estudo entre esses profissionais, com foco no desenvolvimento de repertórios culturais e na Educação Estética. A intenção era ampliar o conhecimento artístico e cultural dos adultos para enriquecer as experiências das crianças, tanto em atividades remotas quanto presenciais, envolvendo suas famílias (GERFOR, 2020). Sobre esse curso *Seu olhar melhora o meu!* tivemos acesso ao relatório construído pela GERFOR sobre sua execução, que possui desde a motivação para efetivação do curso até o embasamento teórico e número de inscritos e concluintes. A motivação por trás dessa ação formativa residia na necessidade urgente de fornecer fundamentos e recursos para os profissionais que compõem a Educação Infantil. A ideia era que, por meio das propostas e experiências vivenciadas durante a formação, os profissionais pudessem ampliar

Educação Infantil, lotados nas instituições educacionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. O curso teve uma carga horária total de 60 horas, dividida em cinco módulos de 12 horas cada (GERFOR, 2020). Sua taxa de conclusão foi de 40,45%, o que consideramos baixa.

O curso *Diálogos e reflexões sobre alfabetização como processo discursivo no ensino remoto*<sup>22</sup> ofereceu 450 vagas, mas apenas 156 foram preenchidas (34,67%). Diante disso, esses participantes foram organizados em quatro turmas de professores alfabetizadores. No entanto, dos 156 inscritos, apenas 41 (26,28%) concluíram a ação formativa enquanto 115 (73,71%) não conseguiram finalizá-la, ou seja, foi registrada uma alta taxa de não concluintes. Algumas justificativas para a desistência foram relacionadas à situação de pandemia, o que demonstra como o contexto de incerteza e de mudanças repentinas pode ter afetado a participação e a conclusão do curso por parte dos inscritos (GERFOR, 2020).

Ainda que a pandemia tenha representado um sinal de desafios significativos para a Educação, ao analisarmos os dados disponíveis da Rede de Goiânia, observamos que as taxas de não conclusão, dos cursos de 2020, não se distanciaram significativamente dos números de outros cursos para os quais tivemos acesso aos relatórios no período de 2018-2019.

Para explicitar a relação que estamos tecendo, vejamos – a seguir – a análise das taxas de conclusão dos anos anteriores a pandemia, 2018 e 2019, e aquelas do ano de 2020, quando foi registrado o ápice do contexto pandêmico.

Em 2018, o curso *Diálogos Matemáticos: da formação de professores à ação pedagógica* apresentou uma taxa de não conclusão de 57,6% enquanto o curso *Diálogos em Rede: a BNCC e Currículo em Questão* teve uma taxa de não conclusão de 34,5%.

---

seus repertórios culturais de forma colaborativa e individual, impactando suas formas de pensar, sentir e agir no mundo, especialmente no contexto das relações e da cultura (GERFOR, 2020). O embasamento teórico para esse curso incluiu documentos curriculares da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (2020), a Política de Formação dos Profissionais da mesma secretaria, bem como referências acadêmicas como a Tese de Doutorado *Casas como museus: narrativas afetivas de professores de artes visuais*, do Prof. Dr. Henrique Lima Assis, e a Dissertação de Mestrado *As experiências estéticas da criança: um estudo a partir do habitus do professor e do trabalho com a arte na Educação Infantil* da Profa. Ma. Luciana Paiva dos Santos, entre outras produções acadêmicas. Essas referências foram fundamentais para embasar as discussões, reflexões e estudos ao longo da formação (GERFOR, 2020).

<sup>22</sup> O curso *Diálogos e reflexões sobre alfabetização como processo discursivo no ensino remoto* teve uma estrutura de 40 horas, divididas em cinco módulos de 8 horas cada, realizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria Municipal de Educação (SME). Cada módulo abordou diferentes aspectos da alfabetização, incluindo a perspectiva discursiva, desafios e possibilidades no ensino remoto, diversidade de gêneros discursivos, práticas de alfabetização nesse contexto e a elaboração de sequências didáticas para o ensino remoto. Essas atividades foram apoiadas por vídeos e textos teóricos para subsidiar o aprendizado (GERFOR, 2020).

No ano seguinte, 2019, o curso *O Professor Coordenador como Mediador da Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia* registrou uma taxa de não conclusão de aproximadamente 28,17%. Em contrapartida, o curso *Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem* apresentou uma alta taxa de não conclusão, atingindo aproximadamente 70,64%. Já o curso *Ações Pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática* teve uma taxa de não conclusão de 41,6%.

Em 2020, com percentuais próximos aos de dois anos anteriores, o curso *SME Em Conexão: Formação de Professores em Serviço – Etapa 1: Elaboração de Recursos Pedagógicos Digitais* teve uma taxa de não conclusão de cerca de 33%. Por sua vez, o curso *Seu olhar melhora o meu! Construindo repertórios culturais para nutrir o cotidiano da Educação Infantil* apresentou uma taxa de não conclusão de aproximadamente 59,55%.

Notavelmente, em 2020, o curso *Diálogos e Reflexões sobre Alfabetização como Processo Discursivo no Ensino Remoto* registrou uma taxa extremamente elevada de não conclusão, atingindo aproximadamente 73,71%, o que indica que para a efetividade dessa formação ocorreu um desafio significativo associado ao contexto pandêmico.

Embora seja lamentável que a quantidade de participantes que concluíram o último curso tenha sido menor do que a de inscritos, compreender as dificuldades enfrentadas por eles durante a pandemia é necessária para contextualizar os desafios adicionais que podem ter impactado sua participação, conforme destacado pela GERFOR em 2020.

Quanto à variedade de cursos, assim como em anos anteriores, houve registro de opções que abrangeram uma ampla gama de áreas, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Inclusiva, Ensino Remoto, Formação de Professores. A análise ressalta a necessidade que a GERFOR teve de adaptar as estratégias de formação às necessidades e desafios emergentes, especialmente em períodos de crise, como a Pandemia ocasionada pela COVID-19. Destaca-se, ainda, a necessidade de compreender e abordar os obstáculos enfrentados pelos participantes para garantir a eficácia dos Programas de formação, oferecidos pela GERFOR.

Compreendermos o contexto desses cursos no transcorrer dos anos é imprescindível para a análise que nos propomos realizar. Por essa razão, apresentamos – a seguir – o quadro 6, referente aos números de 2021.

**Quadro 6 - Cursos ofertados em 2021 pela GERFOR Goiânia**

(continua)

Nº	CURSOS ANO/2021	PERÍODO	C.H.	LOCAL	VAGAS	INSCRITOS	CONCLUINTE
1	Gestão Educacional Democrática	11/01/2021 a 31/01/2021	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
2	SME Em Conexão – Turmas de Estagiários 2021	13/04/2021 a 13/05/2021	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
3	Gestão Educacional Democrática - Turma Estágio	11/01/2021 a 31/01/2021	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
4	Gestão Educacional Democrática 2ª Edição	01/08/2021 a 30/09/2021	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
5	Uso seguro, responsável e consciente da internet.	24/02/2021 a 24/04/2021	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
6	Vivenciando a Literatura por Meio do Teatro	01/10/2021 a 31/12/2021	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
7	Hibridações culturais e Patrimônio: festas, danças e manifestações artísticas em Goiás	01/10/2021 a 31/12/2021	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
8	A Arte do Origami numa perspectiva interdisciplinar	01/10/2021 a 31/12/2021	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
9	<b>O diretor na articulação da gestão administrativa e pedagógica na promoção das aprendizagens dos educandos</b>	<b>01/04/2021 a 31/12/2021</b>	<b>80 h</b>	<b>60 h em atividades síncronas e assíncronas e</b>	<b>400</b>	<b>379</b>	<b>241</b>

				<b>20 h de Atividade avaliativa - Webfólio</b>			
10	A musicalização no desenvolvimento integral dos bebês	01/10/2021 a 31/12/2021	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
11	<b>O papel do Apoio Pedagógico na implementação do currículo na Secretaria Municipal de Goiânia</b>	<b>01/01/2021 a 30/11/2021</b>	<b>100 h</b>	<b>68h síncronas pelo Canal YouTube (plataforma Stream Yard) e pela plataforma Google Meet; 32h assíncronas pela plataforma Google Sala de Aula.</b>	<b>200</b>	<b>280</b>	<b>155</b>
12	Formação Continuada de Conselheiros Escolares e Gestores – 2ª edição	01/11/2021 a 31/12/2021	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
13	<b>Alfabetização no ensino remoto: do diagnóstico à intervenção</b>	<b>01/04/2021 a 31/12/2021</b>	<b>50 h</b>	<b>50 horas, sendo 16 horas de atividades síncronas e 34 horas de</b>	<b>500</b>	<b>495</b>	<b>115</b>

				<b>atividades assíncronas.</b>			
14	Libras EAD – Módulo I – 2ª edição	01/09/2021 a 31/12/2021	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
15	A Função do Apoio Pedagógico na EJA: saberes e fazeres	01/08/2021 a 31/12/2021	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
16	Seu olhar melhora o meu - 2ª Edição	01/10/2021 a 31/01/2022	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
17	<b>Coordenação Pedagógica: saberes necessários no contexto atual</b>	<b>01/04/2021 a 30/11/2021</b>	<b>80 h</b>	<b>20 h atividades síncronas (Youtube e Google Meet) e 60 h assíncronas (Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA / Plataforma Moodle)</b>	<b>720</b>	<b>764</b>	<b>294</b>
18	Danças Populares Afro-brasileiras: No ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco	18/10/2021 a 15/12/2021	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado

Fonte: GERFOR (2023, grifos nossos).

O quadro 6 apresenta informações sobre 18 cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) no ano de 2021. Os cursos são de diferentes áreas, com carga horária e formato variados. O número de cursos oferecidos é significativo, o que demonstra um aumento na oferta de formação continuada para os profissionais vinculados à SME de Goiânia. A motivação para esse aumento não está explicitada nos documentos a que tivemos acesso da GERFOR.

No primeiro semestre, foram oferecidos 7 cursos e, no segundo, 11 cursos. Sete dos cursos (38%) foram destinados à formação de docentes e onze (62%) aos servidores técnico-administrativos e demais profissionais. O formato dos cursos informados contemplou somente horas não presenciais por meio da plataforma Moodle e propôs atividades síncronas e assíncronas. Com relação à carga horária, houve variação de 40 a 100 horas, sendo 39% equivalentes ao curso de 40h; 5,5% ao de 50h; 39% aos cursos de 60h; 11% aos que valem 80h e 5,5%, aproximadamente, ao curso de 100h.

Dos 18 cursos oferecidos, 7 são na área da Educação geral para profissionais diversos: (1) *Uso seguro, responsável e consciente da internet*; (2) *Vivenciando a Literatura por Meio do Teatro*; (3) *Hibridações culturais e Patrimônio: festas, danças e manifestações artísticas em Goiás*; (4) *A Arte do Origami numa perspectiva interdisciplinar*; (5) *A musicalização no desenvolvimento integral dos bebês*; (6) *A Alfabetização no ensino remoto: do diagnóstico à intervenção*; (7) *Seu olhar melhora o meu – 2ª Edição*. Esses cursos equivalem a 39% do total de cursos ofertados em 2021.

Outros cinco cursos foram realizados na área da Gestão Educacional: (1) *Gestão Educacional Democrática*; (2) *Gestão Educacional Democrática – 2ª Edição*; (3) *O diretor na articulação da gestão administrativa e pedagógica na promoção das aprendizagens dos educandos*; (4) *Formação Continuada de Conselheiros Escolares e Gestores – 2ª edição*; (5) *Coordenação Pedagógica: saberes necessários no contexto atual*. Esses cursos equivalem a 27,7% do total de cursos ofertados em 2021.

Foram, ainda, oferecidos cursos para estagiários da Rede: (1) *SME Em Conexão – Turmas de Estagiários 2021*; (2) *Gestão Educacional Democrática - Turma Estágio*. E outros dois cursos foram realizados na área da Educação Inclusiva e Diversidade: (3) *Libras EAD – Módulo I – 2ª edição*; (4) *Danças Populares Afro-brasileiras: no ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco*. O ano de 2021 também foi marcado por dois cursos na área de Apoio Pedagógico: (5) *A Função do Apoio Pedagógico na EJA: saberes e fazeres*; (6) *O papel do Apoio Pedagógico na implementação do currículo na Secretaria Municipal de Goiânia*. Esses cursos equivalem a 33,33% do total de cursos ofertados em 2021 (GERFOR, 2021).

Para avançarmos, é justo registrar que grande parte dos cursos ofertados em 2021 se referem a novas edições de cursos que ocorreram em anos anteriores, 2018; 2019; 2020, com exceção do curso *Danças Populares Afro-brasileiras: no ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco*. Essa recorrência de cursos pode ser um indicativo do sucesso desses cursos bem como pode representar uma demanda que chega até a GERFOR (2021).

O curso *Alfabetização no ensino remoto: do diagnóstico à intervenção*<sup>23</sup> foi direcionado aos professores alfabetizadores dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e das 1ª e 2ª séries da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Disponibilizadas 500 vagas, 495 (99%) professores se inscreveram. Esses inscritos foram divididos em sete turmas, sendo seis da etapa do Ensino Fundamental e uma da modalidade EJA. A distribuição dos cursistas levou em consideração o turno de trabalho e a capacidade das salas virtuais do Google Meet (versão gratuita). Do total de inscritos, 115 (23,23%) professores concluíram o curso e foram certificados pela participação e conclusão das atividades propostas (GERFOR, 2021).

O fato de somente 23,23% professores terem concluído o curso indica que ocorreram alguns fatores que impediram que os professores inscritos realizassem o curso. Isso aponta a necessidade de a GERFOR realizar o mapeamento ou diagnóstico desses fatores na tentativa de diminuir a não conclusão em cursos futuros.

O curso *Coordenação Pedagógica: saberes necessários no contexto atual*<sup>24</sup> teve como público-alvo os coordenadores pedagógicos das instituições da Secretaria Municipal de Educação de

---

<sup>23</sup> A formação foi estruturada em uma aula inaugural e cinco módulos, ministrados por meio de plataformas digitais como YouTube, Google Meet, Apresentações Google, Google Forms e AVA Moodle, permitindo tanto as atividades síncronas (como *lives* e encontros por turmas) quanto atividades assíncronas (estudos, elaboração de webfólio e leituras de textos literários e materiais complementares). As atividades síncronas incluíam diferentes momentos, como acolhida literário, conexão/memória, exposição dialogada, momento para os professores se expressarem (Fala Professor), problematização e apresentação das atividades assíncronas. Já as atividades assíncronas eram voltadas para análises práticas dos cursistas relacionadas às discussões de cada módulo. A formação ocorreu de abril a dezembro de 2021, com *lives* realizadas às quintas-feiras no período da tarde para professores alfabetizadores do Ensino Fundamental e à noite para a EJA. Os encontros por turma foram ajustados de acordo com o horário de trabalho dos participantes. As *lives* do Ensino Fundamental foram transmitidas via YouTube e ficaram disponíveis no canal *Formação Alfabetização 2021*, permitindo que os professores assistissem às gravações caso não pudessem participar em tempo real devido a obrigações nas instituições (GERFOR, 2021). Segundo a GERFOR (2021) para registrar a frequência, foi criado um instrumento no Google Forms que permitia aos professores assistirem à gravação em até 48 horas após a transmissão ao vivo.

<sup>24</sup> O curso *Coordenação Pedagógica: saberes necessários no contexto atual* contemplou diversas etapas e modalidades de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental em ciclos e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EJA). O principal objetivo desse curso foi fornecer subsídios teórico-metodológicos para os coordenadores pedagógicos na organização, integração, articulação e viabilização do trabalho pedagógico nas instituições educacionais da Secretaria Municipal de Educação no contexto atual. A justificativa para essa ação formativa se baseou na importância da função desempenhada por esses profissionais nas instituições educacionais, destacando a necessidade de construção de conhecimentos teórico-metodológicos essenciais para o desempenho eficaz dessa função no atual contexto educacional.

Goiânia. Foram disponibilizadas 720 vagas para os coordenadores pedagógicos, e 764 profissionais se inscreveram, o que superou o número de vagas oferecidas. Dentre os inscritos no âmbito das vagas ofertadas, 294 (40,83%) concluíram a ação formativa e terão direito à certificação, o que indica ser um percentual baixo, levando-se em conta o número de vagas e o número de inscritos (GERFOR, 2021).

A ação formativa *O diretor na articulação da gestão administrativa e pedagógica na promoção das aprendizagens dos educandos*<sup>25</sup> teve como público-alvo os diretores das instituições educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, incluindo CMEIs, CEIs e escolas da Rede Municipal de Educação. Foram disponibilizadas 400 vagas, das quais 379 (94,75%) foram preenchidas, distribuídas em oito turmas com acompanhamento de um formador para cada uma delas. Dentre os inscritos, 241 (63,59%) concluíram a ação formativa. O principal motivo para desistência foi a situação da pandemia, que exigiu uma grande demanda de trabalho nas instituições e impediu a dedicação ao curso. Outro fator preponderante para tal desistência foram as mudanças nas funções dos participantes (GERFOR, 2021).

---

A coordenação pedagógica, de acordo com o Regimento Interno das instituições educacionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, é responsável por planejar, acompanhar e avaliar o processo educativo, integrando e articulando as ações pedagógicas para promover aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Esperava-se que as reflexões propostas durante essa formação permitissem aos coordenadores pedagógicos construir sua profissionalidade, influenciando positivamente o cotidiano educacional. Eles atuam na formação dos grupos que coordenam, desempenhando um papel motivador, desafiador e mediador para promover mudanças e instigar seus grupos a questionar, buscar alternativas e confrontar ideias. Durante o desenvolvimento da ação formativa, foi assegurado o aporte nas premissas relacionadas ao planejamento, execução, metodologia e conteúdo, baseados nos princípios de qualidade da formação docente, conforme institui a Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia. Isso incluiu continuidade, coerência, uso de evidências, foco no desenvolvimento de competências e habilidades, metodologias ativas, trabalho colaborativo, e foco no desenvolvimento dos conhecimentos e uso de dados (GERFOR, 2021). Conforme a GERFOR (2021), o curso foi permeado pela dialogicidade, trocas de experiências e análise da prática, fundamentado em documentos da SME e contribuições teóricas de autores como Libâneo, Vasconcelos, Placco & Almeida, Renato Casagrande, Paulo Fochi, entre outros, embasando discussões, reflexões e estudos propostos.

<sup>25</sup> A formação *O diretor na articulação da gestão administrativa e pedagógica na promoção das aprendizagens dos educandos* foi realizada pela primeira vez e ocorreu no formato não presencial de abril a dezembro de 2021, assumindo um formato de Grupo de Trabalho e Estudos (GTE) com temáticas organizadas e desenvolvidas por meio de atividades síncronas, como webconferências no Youtube e Google Meet, e atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizando a plataforma Moodle. Os participantes puderam sanar dúvidas nos fóruns do AVA e no grupo de WhatsApp do curso. Segundo a GERFOR (2021), o curso visava a contribuir para a atuação do diretor como gestor administrativo e pedagógico, implementador do currículo e promotor de ações educativas na comunidade escolar. A formação baseou-se em estudos sobre as especificidades da função do diretor, focando em sua atuação como gestor democrático e participativo, promovendo diálogos e reflexões com base nas Concepções Orientadoras do Trabalho Pedagógico e nos Documentos Curriculares da SME, além de textos relacionados à atuação administrativa e pedagógica do diretor. O curso tinha como propósito subsidiar o diretor, considerando as particularidades de sua função, orientando seu trabalho para garantir a qualidade da Educação. A metodologia adotada buscou a articulação entre estudos teóricos e a prática de gestão no cotidiano escolar, utilizando o movimento dialético da reflexão para a ação e vice-versa (GERFOR, 2021).

O relatório da GERFOR indica que a pandemia foi a grande responsável pela desistência dos professores em concluir o curso. Contudo, é válido resgatar que taxas altas de não conclusão já eram percebidas antes mesmo da pandemia.

O curso *O papel do Apoio Pedagógico na Implementação do Currículo na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia*<sup>26</sup> foi destinado aos profissionais que atuam na Diretoria Pedagógica e suas gerências. Segundo a GERFOR (2021), o curso teve 280 inscritos para 200 vagas. A taxa de conclusão do curso foi de 77,5%, ou seja, houve cerca de 155 concluintes do curso.

Segundo a GERFOR (2021) no contexto da pandemia, o curso tornou-se um desafio, demandando a busca por novas estratégias e ferramentas para promover uma formação continuada de qualidade. Adaptar-se a novas metodologias é imprescindível para respeitar os diferentes tempos e espaços dos formadores e cursistas, levando em conta suas experiências cognitivas, estéticas, sociais e pessoais.

Apesar dos desafios apresentados pela adaptação a diferentes recursos tecnológicos e mídias digitais, o curso proporcionou novas possibilidades de estudo para os apoios técnico-professores e formadores, renovando a abordagem da formação continuada e do processo de ensino-aprendizagem (GERFOR, 2021).

Entretanto, com base nos dados aos quais tivemos acesso, referentes aos quatro cursos, (1) *O diretor na articulação da gestão administrativa e pedagógica na promoção das aprendizagens dos educandos*; (2) *O papel do Apoio Pedagógico na implementação do currículo na Secretaria Municipal de Goiânia*; (3) *A alfabetização no ensino remoto: do diagnóstico à intervenção*; (4) *Coordenação Pedagógica: saberes necessários no contexto atual*, compreendemos que alguns cursos tiveram baixa taxa de conclusão, o que pode ser em decorrência da combinação de diversos fatores

---

<sup>26</sup> A formação *O papel do Apoio Pedagógico na Implementação do Currículo na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia* teve como objetivo principal fornecer suporte para o trabalho de orientação e acompanhamento pedagógico na implementação dos documentos curriculares nas instituições educacionais da Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia. Executado na modalidade a distância, o curso adotou atividades síncronas e assíncronas. As atividades assíncronas foram estruturadas em estudos de documentos da SME, textos e artigos pertinentes às temáticas estudadas, com o uso do aplicativo Google Sala de Aula para recebimento de atividades, orientações e comunicação entre cursistas e formadores. Para as atividades síncronas, foram realizadas 20 lives no YouTube e um encontro na plataforma Google Meet, facilitando a interação entre os formadores e os cursistas. O engajamento durante esses encontros ocorreu por meio de chat e outras ferramentas como Jamboard e Padlet, visando estimular a participação e o interesse dos cursistas, priorizando a criatividade, ludicidade e estética nos conteúdos interativos. Os formadores da GERFOR convidados de outras gerências, Coordenadores Regionais de Educação (Apoios Técnicos-professores), representantes das instituições da RME (diretores, coordenadores, professores e estudantes) e especialistas foram responsáveis por ministrar os encontros, permitindo aos cursistas uma gama diversificada de vozes e visões sobre o contexto educacional (GERFOR, 2021).

além da pandemia. Portanto, identificar esses fatores pode contribuir no sentido de ajustar futuros cursos, adaptando-os para melhor atender às necessidades e circunstâncias dos participantes, aumentando, assim, a taxa de conclusão.

No ano de 2021, os cursos ofertados pela GERFOR apresentaram uma abordagem abrangente e adaptativa para a formação continuada de professores e outros profissionais da Educação, levando em consideração os desafios e as necessidades emergentes, especialmente em um contexto de mudanças rápidas e de incertezas como o da pandemia ocasionada pela COVID-19.

A análise que buscamos empreender avança pelo ano de 2022 que se apresenta disposto no quadro 7, a seguir:

**Quadro 7 - Cursos ofertados em 2022 pela GERFOR Goiânia**

<b>Nº</b>	<b>CURSOS ANO/2022</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>C.H.</b>	<b>FORMATO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>CONCLUINTES</b>
1	Gestão Educacional Democrática - 3ª Edição	06/12/2021 a 28/02/2022	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
2	Uso seguro, responsável e consciente da internet: Educando para boas escolhas on-line – 2ª edição	10/01/2022 a 10/02/2022	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
3	Gestão Educacional Democrática – 4ª Edição	15/03/2022 a 15/05/2022	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
4	Conceitos, Procedimentos e Trabalho Integrado do Conselho Municipal de Educação	01/04/2022 a 30/04/2022	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
5	Libras EAD – Módulo IV	01/04/2022 a 30/06/2022	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
6	Gestão Educacional Democrática – 5ª Edição	15/06/2022 a 15/09/2022	60 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
7	A Arte do Origami numa perspectiva interdisciplinar – 2ª Edição	09 a 11/2022	40h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
8	Danças Populares Afro-brasileiras: No ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco – 2ª edição	01/09/2022 a 30/11/2022	40 h	SME	Não informado	Não informado	Não informado
9	<b>Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário</b>	<b>01/08/2022 a 31/12/2022</b>	<b>50 h</b>	<b>Atividades assíncronas propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) / Plataforma Moodle</b>	<b>200</b>	<b>92</b>	<b>34</b>

10	<b>Educação Inclusiva: um caminho em construção</b>	<b>01/05/2022 a 31/10/2022</b>	<b>60</b>	<b>Plataforma Moodle</b>	<b>200</b>	<b>255</b>	<b>73</b>
11	<b>Processo de Alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º Ano do Ensino Fundamental</b>	<b>01/03/2022 a 30/11/2022</b>	<b>60 h</b>	<b>SME</b>	<b>420</b>	<b>459</b>	<b>277</b>
12	<b>O Ensino do Desporto Educacional e suas Possibilidades Metodológicas</b>	<b>01/06/2022 a 31/12/2022</b>	<b>60 h</b>	<b>SME</b>	<b>80</b>	<b>77</b>	<b>22</b>
13	<b>Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil</b>	<b>01/05/2022 a 30/11/2022</b>	<b>60 h</b>	<b>YouTube, Google Classroom e Google Forms</b>	<b>1260</b>	<b>1214</b>	<b>801</b>
14	Grupo de Trabalho e Estudo: Diálogo, Escrita e Estruturação do Documento Curricular para Goiânia EJA	01/08/2022 a 30/11/2022	60 h	SME			
15	<b>O Processo de Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental</b>	<b>01/04/2022 a 30/11/2022</b>	<b>60 h</b>	<b>24 horas presenciais e 36 horas não presenciais</b>	<b>840</b>	<b>957</b>	<b>637</b>
16	<b>Ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação</b>	<b>01/02/2022 a 30/11/2022</b>	<b>60 h</b>	<b>YouTube e Google Sala de Aula</b>	<b>800</b>	<b>808</b>	<b>94</b>
17	<b>Curso Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação</b>	<b>01/02/2022 a 30/11/2022</b>	<b>60 h</b>	<b>YouTube, Google Classroom e Google Forms</b>	<b>200</b>	<b>181</b>	<b>24</b>
18	<b>Ensino de Matemática nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação</b>	<b>01/02/2022 a 30/11/2022</b>	<b>75 h</b>	<b>Plataformas Stream Yard e Youtube, para atividades síncronas (lives). E Google Classroom, Google Forms e Padlet para atividades</b>	<b>200</b>	<b>209</b>	<b>14</b>

O quadro 7 supracitado apresenta informações sobre 18 cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) no ano de 2022. Os cursos são de diferentes áreas, com carga horária e formato variados (GERFOR, 2023).

No primeiro semestre foram oferecidos 12 cursos e 6 cursos no segundo semestre. Esses dados iniciais indicam que, para formação docente, a taxa de oferta foi de 50%, ou seja, nove cursos.

O formato dos cursos informados contemplou somente horas não presenciais por meio da plataforma Moodle e propôs atividades síncronas e assíncronas. Com relação à carga horária, houve variação de 40 a 100 horas, sendo 39% de cursos de 40h, 5,5% de cursos de 50h, 39% de cursos de 60h, 11% de cursos de 80h e 5,5% de cursos de 100h.

Os formatos foram majoritariamente na modalidade remoto, com usos do Moodle e com atividades síncronas e assíncronas. Somente o curso *O Processo de Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental* teve uma pequena carga horária de atividades presenciais, 24 horas.

Os cursos voltados para gestão e coordenação pedagógica foram: (1) *Gestão Educacional Democrática – 3ª Edição*; (2) *Uso seguro, responsável e consciente da internet: educando para boas escolhas on-line – 2ª edição*; (3) *Gestão Educacional Democrática – 4ª Edição*; (4) *Conceitos, Procedimentos e Trabalho Integrado ao Conselho Municipal de Educação*; (5) *Gestão Educacional Democrática – 5ª Edição*; (6) *Grupo de Trabalho e Estudo: Diálogo, Escrita e Estruturação do Documento Curricular para Goiânia EJA*. Todos esses cursos representaram 33,33% aproximadamente.

Os cursos voltados para inclusão e diversidade foram os seguintes: (1) *Libras EAD – Módulo IV*; (2) *Danças Populares Afro-brasileiras: no ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco – 2ª edição*; (3) *Educação Inclusiva: um caminho em construção*; (4) *Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário*, equivalente a 16,66% aproximadamente.

Para a formação docente, os cursos previstos foram: (1) *A Arte do Origami numa perspectiva interdisciplinar – 2ª Edição*; (2) *Processo de Alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º Ano do Ensino Fundamental*; (3) *O Ensino do Desporto Educacional e suas Possibilidades Metodológicas*; (4) *Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil*; (5) *O Processo de Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental*; (6) *Ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação*; (7) *Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação*; (8) *Ensino de Matemática nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação* e (9)

*Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário*, equivalente a 50% dos cursos ofertados em 2022.

Sobre o curso *Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário*<sup>27</sup>, a GERFOR (2023) afirma que ele foi direcionado a professores regentes que trabalham com crianças e estudantes cegos e/ou com baixa visão, bem como profissionais do Atendimento Educacional Especializado em diferentes instâncias da Rede municipal.

O curso *Processo de Alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º Ano do Ensino Fundamental*, segundo a GERFOR (2023), foi aprovado por uma resolução do Conselho Municipal de Educação, buscando fornecer suporte aos professores que lidaram com turmas do 3º ano, as quais enfrentariam os desafios decorrentes da pandemia, afetando o processo de alfabetização dos alunos nos anos anteriores.

As turmas do 3º ano tiveram dificuldades significativas devido à ausência física dos estudantes durante o 1º e 2º ano, além da questão da lotação dos professores. Muitos desses profissionais eram diretores, coordenadores pedagógicos ou tinham formação secundária em pedagogia, sem experiência direta na alfabetização. Além disso, houve uma alta rotatividade de contratos temporários ao longo do ano (GERFOR, 2023).

Segundo o relatório da GERFOR (2023), a diversidade de perfis nas turmas é compreendida como desafiadora para as formadoras, exigindo ajustes no planejamento do curso para atender às diferentes necessidades dos participantes.

A frequência dos/as cursistas foi afetada por diversos fatores, como casos de COVID-19, dengue e conflitos de agenda, dificultando a formação de vínculos entre os participantes e as formadoras, pois o vínculo pode vir a ser facultativo para uma formação mais eficaz e reflexiva (GERFOR, 2023).

Além disso, ao longo dos encontros, ocorreram desistências devido a licenças médicas prolongadas, finalização de contratos temporários dos professores, mudanças para outras turmas do

---

<sup>27</sup> O principal objetivo do curso *Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário* segundo a GERFOR (2023) foi fornecer conhecimentos específicos sobre os processos de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática para estudantes com deficiência visual. De acordo com as avaliações feitas pelos participantes em cada módulo, o curso alcançou esse propósito. Na tentativa de garantir a qualidade e a relevância do conteúdo oferecido, a Gerência de Formação dos Profissionais da SME conta com a colaboração de professores da própria SME, do CAP/CEBRAV, do Instituto Benjamin Constant/RJ e da empresa *Ver com os Olhos Audiodescrição/SP*. A contribuição desses profissionais foi significativa devido à experiência especializada, conhecimento sobre tecnologias assistivas e domínio da Audiodescrição, essencial para alfabetizar pessoas com deficiência visual. Eles representam instituições reconhecidas e têm ampla experiência na área, o que enriqueceu consideravelmente o curso (GERFOR, 2023).

Ensino Fundamental ou Educação Infantil. Isso resultou em uma diferença específica entre o número de inscritos (459) e de concluintes (277) na ação formativa. A taxa de inscritos inicial foi de 46% e a taxa de conclusão foi de aproximadamente 36,96% (GERFOR, 2023).

Sobre o curso *Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil*<sup>28</sup>, a GERFOR (2023) afirma que foi uma das iniciativas do Programa *Alfabetização em Foco*, voltado para auxiliar as Unidades Educacionais e seus profissionais no planejamento educacional sobre culturas orais e escritas na Educação Infantil (de quatro a cinco anos) em Goiânia. O curso enfocou o desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita nesse contexto, evoluindo e criando uma relação de continuidade com o Ensino Fundamental por ocasião da implementação do *Documento Curricular da Educação Infantil* da SME por parte do GERFOR (2023). A formação contou com 1.214 inscritos, dos quais 801 (66,01%) terão direito à certificação. Esse número significativo de não conclusão é em decorrência de diversos fatores, como remanejamentos internos, licenças médicas e ausências de profissionais nas Unidades Educacionais.

O curso *O Processo de Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental*<sup>29</sup>, segundo a GERFOR (2022), teve o propósito inicial de orientar as escolas no retorno às atividades presenciais,

---

<sup>28</sup> A avaliação da formação foi realizada por um questionário padrão da Gerência de Formação dos Profissionais da SME, permitindo aos cursistas avaliarem os objetivos alcançados, as atividades propostas, a atuação das formadoras e realizarem autoavaliação. Os encontros formativos buscaram promover reflexões sobre práticas pedagógicas originais para crianças de quatro a cinco anos na Rede municipal. Cada encontro alcançou seus objetivos de acordo com a realidade de cada turma atendida e o comprometimento das formadoras, que receberam um acompanhamento próximo da coordenação. A participação dos cursistas, segundo a GERFOR (2023), nos encontros foi satisfatória, o que evidenciou um interesse significativo na temática. Embora tenha havido resistência inicial em algumas aulas, todos acabaram percebendo a relevância das exposições para ampliar seus repertórios culturais e práticas pedagógicas. Conforme apresentado no relatório da GERFOR (2023) no último encontro, foi solicitado aos cursistas um registro dos elementos essenciais vivenciados durante o curso. Tal registro foi solicitado como avaliação complementar ao questionário padrão. Esse registro teve o objetivo de identificar a compreensão da temática trabalhada ao longo do curso e certificar se os objetivos da formação haviam sido alcançados.

<sup>29</sup> Durante a ação formativa, no curso *O Processo de Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental*, conforme consta do relatório da GERFOR (2022), os professores enfrentaram desafios importantes, como a ansiedade relacionada aos impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes, adaptações no trabalho devido à heterogeneidade das turmas e a familiarização com os materiais estruturados, que inicialmente causaram estranhamento. Ao longo dos encontros formativos, houve uma tentativa de estabelecer a relação entre teoria e prática, com ênfase na análise dos diagnósticos das turmas, na identificação das aprendizagens dos estudantes e na definição de disciplinas pedagógicas homologadas aos materiais estruturados (GERFOR, 2022). No entanto, segundo a GERFOR (2022), surgiram alguns obstáculos, como a rotatividade dos cursistas, devido a licenças médicas, mudanças de turma e outros compromissos, o que dificultou a formação de vínculos e prejudicou a continuidade nas discussões. As discussões ao longo dos encontros se basearam na análise dos diagnósticos das turmas, no mapeamento das aprendizagens, na delimitação dos conhecimentos específicos de cada ano e nas intervenções planejadas, articulando o trabalho com os materiais estruturados (GERFOR, 2022). Segundo a GERFOR (2022), houve momentos de compartilhamento de experiências entre os cursistas, especialmente sobre o uso de materiais estruturados, buscando demonstrar a aplicação prática dos conceitos propostos. A avaliação da ação formativa foi feita pelos cursistas ao longo do curso, tanto durante os encontros quanto ao final, por meio de um questionário que abordou diversos aspectos, como o cumprimento dos objetivos, a relevância das discussões e

enfocando o processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. As ações do Programa abrangeram desde a identificação dos conhecimentos essenciais até a definição de estratégias de intervenção e o acompanhamento dos estudantes. O curso ofereceu 840 vagas, sendo que houve 957 inscritos. Dos cursantes, 637 concluíram, o que aponta para uma taxa de conclusão de 66,59%.

O curso *O Ensino do Desporto Educacional e suas Possibilidades Metodológicas*<sup>30</sup>, por sua vez, apresentou uma taxa baixa de concluintes. Apenas 28,57% dos que cursaram concluíram seus estudos.

Segundo a GERFOR (2022), o curso *Educação Inclusiva: um caminho em construção*<sup>31</sup> também teve uma baixa taxa de conclusão. Cerca de 36,5% dos que se matricularam concluíram seus estudos (GERFOR, 2022). Durante o curso, os participantes foram avaliados constantemente por meio de atividades síncronas, utilizando formulários do Google correspondentes a cada módulo de estudo. Essa abordagem incluiu uma avaliação contínua, adaptada ao ritmo do curso, e proporcionou uma forma de retroalimentação constante para aprimorar a experiência dos cursistas (GERFOR, 2022).

Para o curso *Ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais: diálogo sobre o*

---

contribuições para a prática docente, enfocando a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) para o 1º ano e na consolidação da alfabetização para o 2º (GERFOR, 2022).

<sup>30</sup> A formação *O Ensino do Desporto Educacional e suas Possibilidades Metodológicas* teve o objetivo de buscar uma reflexão e analisar conceitos e metodologias do ensino esportivo no contexto da Educação, utilizando estratégias como exposição reflexiva, diálogo constante e atividades práticas para alcançar seus objetivos. A intenção foi promover a troca de conhecimentos e experiências entre os participantes, por meio da discussão de práticas pedagógicas, métodos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. O foco do curso abrangeu publicações sobre modalidades esportivas praticadas nos Jogos Educacionais, bem como adaptações para transformar o esporte em jogo pré-desportivo ou atividade lúdica (GERFOR, 2023). A avaliação do curso, segundo a GERFOR (2023), foi realizada de maneira diagnóstica e contínua, considerando objetivos gerais e específicos, metodologias utilizadas, aprofundamento dos conteúdos teóricos, contribuições para a prática docente e qualificação profissional dos participantes. Os encontros presenciais foram momentos avaliativos, quando ocorreram questionamentos, trocas e interações que permitiram aos cursistas expressarem a relevância dos temas discutidos e como aplicá-los no contexto escolar. Além disso, foi aplicado um instrumento de avaliação no último encontro presencial por meio de um formulário on-line. Esse instrumento abordou os objetivos, metodologias, alcance pedagógico dos conteúdos teóricos, contribuições para a prática docente e aperfeiçoamento profissional. Conforme relatório da GERFOR (2023), os participantes demonstraram interesse na continuidade do tema do esporte educacional, orientando a reedição do curso. Propostas para novas ações formativas e a formação de grupos de estudo com professores de Educação Física também foram sugeridas. Isso sugere um desejo de aprofundamento e continuidade das discussões e práticas relacionadas ao tema.

<sup>31</sup> O curso *Educação Inclusiva: um caminho em construção* foi estruturado de maneira bastante colaborativa e diversificada. A Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR) uniu esforços com diversos profissionais e instituições, incluindo a Secretaria de Direitos Humanos e Políticas Afirmativas de Goiânia (SMDHPA), docentes da Universidade Federal de Goiás (UFG) e outros colaboradores. Juntos, eles buscaram aprofundar e ampliar a discussão sobre temas específicos relacionados à inclusão educacional. A parceria estabelecida colaborou para enriquecer o aprendizado dos participantes, oferecendo perspectivas diversas e ampliando seus conhecimentos a partir de diferentes pontos de vista. Ao final, a conclusão foi de que a ação formativa atingiu seu propósito principal: promover estudos e reflexões sobre o paradigma da Educação Especial dentro de uma visão de Educação Inclusiva (GERFOR, 2022).

*currículo, as metodologias e a avaliação*<sup>32</sup> foram disponibilizadas 800 vagas. Houve 808 inscritos, com 194 concluintes, ou seja, a taxa de conclusão foi de 24%.

O curso *Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação*<sup>33</sup>, no relatório da GERFOR (2022), teve como propósito principal a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores dos anos finais, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. O curso foi dividido em quatro módulos, sendo que cada módulo abordava um aspecto específico do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, sua taxa de conclusão foi de 13,26% (GERFOR, 2022).

Com relação ao curso *Ensino de matemática nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação*<sup>34</sup>, a GERFOR (2022) teve uma taxa de conclusão considerada baixa.

---

<sup>32</sup> O curso *Ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação* tiveram como objetivo principal proporcionar uma compreensão aprofundada dos aspectos pedagógicos fundamentais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais. O objetivo era além de compreender os fundamentos teóricos dessas disciplinas. Consistia em refletir sobre como esses currículos se materializam na prática, explorando metodologias de ensino, estratégias de avaliação formativa e a interação com avaliações externas. O curso se baseou no Documento Curricular para Goiás Ampliado e no Material Estruturado Aprender Sempre para embasar as discussões sobre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Esses documentos foram utilizados como referência para aprofundar os estudos e orientar as reflexões durante o curso. Uma abordagem essencial adotada foi a integração entre teoria e prática. Isso foi feito por meio de diálogos que promoveram a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais, permitindo que os participantes do curso estudado avaliassem seu próprio trabalho docente, buscando maneiras de ressignificá-lo e aprimorá-lo (GERFOR, 2022). A avaliação da ação formativa foi conduzida pelos cursistas utilizando um instrumento padrão da Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR), disponibilizado durante o procedimento ao vivo por meio de um link on-line no YouTube. Esse método permitiu que as respostas fossem registradas no Google Drive para análise posterior pela equipe formativa, possibilitando uma avaliação abrangente e uma visão detalhada da percepção dos participantes sobre o curso (GERFOR, 2022).

<sup>33</sup> Para atingir o objetivo amplo, foram delineados vários pontos específicos de estudo: compreensão dos fundamentos pedagógicos e dos elementos constituintes do currículo de Língua Portuguesa, articulando o Documento Curricular para Goiás Ampliado ao material estruturado; Discussão sobre metodologias de ensino de Língua Portuguesa, destacando a sequência didática, a centralidade do texto/gênero textual, a organização das atividades e sequências didáticas apresentadas no material estruturado; Análise das possibilidades e desafios do ensino de Língua Portuguesa na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia; Exploração da avaliação em Língua Portuguesa, abrangendo a avaliação formativa, diagnóstica, de aprendizagem em processo, os instrumentos avaliativos e a interpretação dos resultados das avaliações (GERFOR, 2022). Além disso, no encontro de encerramento, os professores tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências nas instituições educacionais da Rede Municipal de Ensino. A avaliação da ação formativa foi realizada de maneira contínua e processual, considerando a participação dos cursistas nos encontros síncronos por meio do acesso aos vídeos e pela realização das atividades propostas. Os cursistas foram convidados a avaliar o cumprimento dos objetivos da ação, a coerência da investigação, as contribuições para a formação docente em Língua Portuguesa e a utilização de recursos digitais (GERFOR, 2022). Houve nove questionários ao longo do curso, disponibilizados no Google Forms após cada encontro síncrono, que incluíram perguntas fechadas e abertas. No entanto, alguns apontamentos dos cursistas sugeriram que fatores internos das unidades educacionais e a preferência por encontros presenciais possam ter influenciado a participação e o engajamento. Ou seja, os questionários apontaram para uma preferência por interações mais diretas e focadas durante os encontros presenciais (GERFOR, 2022).

<sup>34</sup> O curso *Ensino de matemática nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação* tiveram como foco aprimorar a prática pedagógica dos professores que atuam nos anos finais, especificamente no ensino de Matemática. A intenção foi oferecer subsídios para que evoluíssem no desenvolvimento de intervenções pedagógicas direcionadas aos estudantes, envolvendo a recomposição, a recuperação e o aprofundamento das aprendizagens nesse componente

Apenas 7% dos matriculados conseguiram concluir seu curso. Alguns apontamentos dos cursistas sugeriram que fatores organizacionais internos das unidades educacionais e a preferência por encontros presenciais podem ter impactado a participação dos professores. Houve menção à preferência por interações presenciais para um diálogo mais direto e focado entre pares e formadores (GERFOR, 2022).

No ano de 2022, foi registrada uma melhor taxa de conclusão do curso *O Processo de Alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental*. 66,59% dos matriculados conseguiram concluir seu curso. A razão para tal aumento em relação a anos anteriores pode estar associada à preferência por atividades e encontros que fossem presenciais, conforme aponta o relatório da GERFOR (2022). A edição de 2022 do curso contou com 24 horas de atividades presenciais.

Compreender o espaço da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos cursos é ponto também relevante para nossa análise. Dos cursos citados entre 2018 e 2022, apresentados nos quadros anteriores, segundo a GERFOR, 30 são direcionados para o estudo e para o trabalho com a BNCC e/ou fazem referência a ela.

O quadro 8, apresentado a seguir, compila dados que fornecem uma visão abrangente dos cursos voltados para essa Base e tópicos correlatos, que foram oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia em diferentes períodos entre 2018 e 2023.

---

curricular. Para atingir esses objetivos amplos, o curso foi estruturado em cinco módulos distintos (GERFOR, 2022): no primeiro módulo, o currículo de Matemática na Rede Municipal de Ensino (RME) foi o foco, e os fundamentos pedagógicos foram explorados, com ênfase na estruturação da Matemática como área no *Documento Curricular para Goiás Ampliado* e sua materialização no Material Estruturado *Aprender Sempre*; O segundo módulo abordou as metodologias de ensino da Matemática, buscando promover a apropriação da linguagem matemática e o desenvolvimento do letramento matemático por meio da resolução de problemas, da investigação, da história e da modelagem matemática, além de enfatizar a relevância da diversificação dos recursos didáticos; O terceiro módulo explorou as possibilidades e desafios do ensino de Matemática na RME, destacando metodologias ativas como criador de cultura, gamificação, rotação por estações e sala de aula invertida; No quarto módulo, a avaliação em Matemática foi o enfoque, discutindo a avaliação formativa, diagnóstica, de aprendizagem em processo, os instrumentos avaliativos e a análise dos resultados das avaliações externas da RME; O quinto módulo foi dedicado aos relatos de experiências dos cursistas, proporcionando um espaço para compartilharem suas práticas e experiências bem-sucedidas com o Material Estruturado *Aprender Sempre* nas escolas. Ainda conforme relatório da GERFOR (2022), a avaliação dos cursistas foi feita de forma contínua ao longo do curso, considerando a participação nos encontros síncronos por meio do acesso aos vídeos e da realização de atividades complementares. Os cursistas foram convidados a avaliar diversos aspectos, incluindo o cumprimento dos objetivos, a pertinência das discussões, as contribuições para a formação docente e os recursos digitais utilizados.

**Quadro 8 - Cursos para trabalhar a BNCC e/ou que fazem referência à BNCC entre 2018-2022**

(continua)

	<b>NOME DA FORMAÇÃO</b>	<b>C. H.</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>ANO</b>	<b>VAGAS</b>	<b>INSCRITOS</b>	<b>CONCLUINTES</b>	<b>FORMATO</b>	<b>TAXA DE CONCLUSÃO</b>
1	Diálogos em Rede: a BNCC e o currículo em questão	40h	abril a maio de 2018	2018	2000	2462	1611	Moodle da SME	65,43%
2	Diálogos Matemáticos: da Formação de Professores à Ação Pedagógica	60h	abril a novembro de 2018	2018	350	252	107	Presencial	42,46%
3	Coordenação Pedagógica no Ciclo I: ações para a alfabetização como processo discursivo	40h	maio a novembro de 2019	2019	Não informado	Não informado	208	20 horas presenciais e 20 horas não-presenciais	-
4	Ações Pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática	40h	agosto a dezembro de 2019	2019	250	250	146	20 horas presenciais e 20 horas não-presenciais	58,4%
5	O Professor Coordenador como Mediador da Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia	40 h	setembro a dezembro de 2019	2019	300	316	227	28h presenciais + 12h não presenciais	71,83%

6	Alfabetização como processo discursivo: diálogos sobre a apropriação da escrita alfabética a partir das práticas de linguagem	40h	setembro a dezembro de 2019	2019	680	504	148	16h presenciais + 24 horas de atividades não-presenciais	29,36%
7	SME EM CONEXÃO: Formação de Professores em Serviço – Etapa 2: Ambiente Virtual de Aprendizagem e o Currículo em Ação	60h	agosto a novembro de 2020	2020	11000	7.182	4.819	Moodle da SME	67%
8	Seu olhar melhora o meu! Construindo repertórios culturais para nutrir o cotidiano da Educação Infantil	60h	outubro a dezembro de 2020	2020	630	623	252	Moodle da SME	40,44%
9	Diálogos e reflexões sobre alfabetização como processo discursivo no ensino remoto	40h	outubro a dezembro de 2020	2020	Não Informado	Não Informado	41	Moodle da SME	-
10	O papel do Apoio Pedagógico na Implementação do Currículo na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia	100h	janeiro a novembro de 2021	2021	200	280	155	YouTube	55,35%
11	Alfabetização no Ensino Remoto: Do Diagnóstico à Intervenção	50h	abril a dezembro de 2021	2021	500	495	115	YouTube/ Moodle	23,23%

12	Coordenação pedagógica: saberes necessários no contexto atual	80h	abril a novembro de 2021	2021	720	764	294	Meet/Moodle	38,48%
13	O diretor na articulação da gestão administrativa e pedagógica na promoção das aprendizagens dos educandos	80h	abril a dezembro de 2021	2021	340	Não Informado	241	YouTube/ Moodle	-
14	Seu olhar melhora o meu!” construindo repertórios culturais para nutrir o cotidiano da Educação Infantil - 2a. Edição	60h	outubro de 2021 a janeiro de 2022	2022	360	170	100	Moodle da SME	58,82%
15	Ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação (4º e 5º ano)	60	fevereiro a novembro de 2022	2022	800	808	194	YouTube/ GoogleClass	24%
16	Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação (6º ao 9º ano)	60h	fevereiro a novembro de 2022	2022	200	181	24	YouTube/ GoogleClass	13,25%
17	Alfabetização em Foco - Processo de alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º ano do Ensino Fundamental	60h	março a novembro de 2022	2022	420	459	277	24 horas presenciais e 36 horas não presenciais	60,34%
18	Alfabetização em Foco - O processo de alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental	60h	abril a novembro de 2022	2022	840	957	637	24 horas presenciais e 36 horas não presenciais	66,56%

19	Educação Inclusiva: um caminho em construção	60h	maio a outubro de 2022	2022	200	255	73	You Tube/ Moodle	28,62%
20	Alfabetização em Foco - Oralidade, Leitura e a Escrita na Educação Infantil	60h	maio a novembro de 2022	2022	1260	1214	801	24 horas presenciais e 36 horas não presenciais	65,98%
21	O ensino do Desporto Educacional e suas possibilidades metodológicas	60h	junho a dezembro de 2022	2022	80	77	22	20 horas presenciais e 40 horas não-presenciais (Moodle)	28,57%
22	Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário	50h	agosto a novembro de 2022	2022	200	92	34	YouTube/ Moodle	36,95%

Fonte: GERFOR (2023).

O quadro 8 apresenta informações sobre 22 cursos oferecidos pela GERFOR Goiânia entre 2018 e 2022. Os cursos são de diferentes áreas, com cargas horárias e formatos variados.

Segundo relatório da GERFOR, foram ofertadas 10.200 vagas, sendo 8.386 presenciais e 1.814 à distância. O número de vagas é suficiente para atender à demanda, considerando que o número de inscritos foi de 11.693. O índice de conclusão foi de 74,3%, o que é um resultado positivo (GERFOR, 2023).

Os cursos foram avaliados pelos participantes com uma nota média de 8,6, o que é considerado um resultado excelente. Isso demonstra que os cursos foram bem avaliados pelos participantes, que consideram que eles atenderam às suas expectativas (GERFOR, 2023).

Dos 22 cursos, 9 são na área da Gestão Educacional e dois na área da Educação Especial. Os outros visam à formação de professores especificamente. A carga horária dos cursos varia de 40 a 100 horas. A maioria dos cursos (70%) tem carga horária de 60 horas. A maioria dos cursos foi oferecida na modalidade presencial, o que demonstra que a GERFOR, no período de 2018-2022, privilegiou a formação presencial (GERFOR, 2023).

As vagas ofertadas variaram consideravelmente entre os cursos, assim como o número de inscritos e concluintes. É notável que alguns cursos apresentam grande procura, refletida pelo número expressivo de inscrições. Porém, essa expressiva adesão não se traduz em altos índices de conclusão. Alguns exemplos disso são os seguintes cursos: *Alfabetização em Foco - Processo de alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º ano do Ensino Fundamental*, que teve taxa de conclusão de 60,34%; *O Professor Coordenador como Mediador da Organização do Trabalho Pedagógico a partir do Documento Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia*, que registrou taxa de conclusão de 71,83%; *Diálogos em Rede: a BNCC e currículo em questão*, que apontou um elevado número de inscritos, 2462, acompanhado de uma taxa de conclusão considerável de 65,43%; *Alfabetização em Foco - O processo de alfabetização no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental* com taxa de conclusão de 66,56%; e *SME EM CONEXÃO: Formação de Professores em Serviço – Etapa 2: Ambiente Virtual de Aprendizagem e o Currículo em Ação*, que atingiu 67%, aproximadamente, de conclusão.

Em contrapartida, outros cursos, apesar do número significativo de inscrições, possuem taxas menores de conclusão, como por exemplo o curso *Ensino de Língua Portuguesa nos anos finais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação (6º ao 9º ano)*, que teve uma taxa de conclusão de 13,25%. O curso *Alfabetização no Ensino Remoto: Do Diagnóstico à Intervenção* com

taxa de conclusão de 23,23% e o curso *Ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação (4º e 5º ano)*, com taxa de 24%.

A diversidade de formatos de ensino é notável, com cursos ministrados presencialmente ou por meio de plataformas on-line (como *Moodle, YouTube, GoogleClass, Meet*), ou ainda combinando horas presenciais e não presenciais.

Cada curso é respaldado por uma resolução de aprovação específica, indicando a submissão a um processo formal de aprovação pelas instâncias competentes, garantindo, assim, sua validade e conformidade com as diretrizes educacionais estabelecidas (GERFOR, 2023).

A diversidade dos cursos contempla áreas variadas, desde a alfabetização até a inclusão, Educação Infantil, ensino de disciplinas específicas e gestão escolar, refletindo a abrangência da BNCC e suas implicações em diferentes níveis e áreas da Educação.

Esses dados refletem a multiplicidade de cursos disponibilizados, visando a instrumentalizar e capacitar os profissionais da Educação para compreender, implementar e aprimorar práticas alinhadas à BNCC, demonstrando um esforço contínuo no sentido de promover as aprendizagens coletivas, o desenvolvimento dos profissionais e das instituições no contexto da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, por meio da Gerência de Formação (GERFOR, 2023).

### *3.2.2 Os cursos oferecidos pela GERFOR, BNCC e o PME Goiânia (2015-2025): algumas inferências*

Antes de avançarmos às considerações finais deste trabalho, cumpre tecermos algumas considerações analíticas dos quadros de cursos que trouxemos à baila nesta dissertação, tendo a BNCC e o PME como mecanismos referenciais para o debate que ora propomos.

Primeiramente, devemos pontuar que a BNCC é o documento que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem alcançar durante a Educação Infantil, Fundamental e Média no Brasil. Ele é composto por competências gerais que foram elaboradas com base em diretrizes e bases estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014) (Brasil, 2017).

Após a homologação da BNCC em 2017, iniciou-se um processo de formação e capacitação dos professores e o desenvolvimento de materiais didáticos para que houvesse sua efetiva aplicação conforme suas diretrizes.

Atender às recentes exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) implica a definição de competências a serem adquiridas e transmitidas. Portanto, a formação continuada deve ser conduzida, levando-se em consideração as competências requeridas dos professores, a fim de capacitá-los a responder às demandas e incorporar as novas aprendizagens essenciais delineadas nos documentos oficiais, as quais em seu discurso visam a assegurar a qualidade da Educação proporcionada aos alunos (Soares *et al.*, 2022).

Contudo, a BNCC tem recebido muitas críticas referentes à formação dos professores para compreender e aplicá-la de forma efetiva. Para muitos docentes, tal aplicação tem sido um desafio que exige investimento em capacitação e atualização profissional.

Nesse sentido, Soares *et al.* (2022) alerta que a BNCC não foi elaborada de maneira democrática, tampouco por meio de um processo colaborativo. Afirmam que não houve uma preocupação deliberada nem a intenção de satisfazer os interesses de uma Educação pública de qualidade, igualitária e socialmente justa. Destacam, ainda, a ausência de debate sobre a construção da BNCC, apesar da promessa inicial de uma participação efetiva que levasse em consideração a diversidade cultural e a origem dos alunos.

O modelo de condução de bases comuns de formação, descaracterizam a docência e a discência a partir de uma falsa democratização e compreensão limitada de participação, ao mesmo tempo, as configuram como referentes ‘essenciais’ (Soares, *et al.* 2022, p. 8).

Sobre isso, Nóvoa (1990) advoga que

a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das Políticas educativas. (Nóvoa, 1990, p. 16).

Nesse sentido, o PME Goiânia (2015-2025) traz em suas metas e estratégias a perspectiva de estruturar a formação continuada de professores da Rede municipal de Goiânia. Isso é reforçado quando levamos em consideração os quadros dos cursos oferecidos pela GERFOR, dispostos anteriormente.

No entanto, ainda são percebidas algumas lacunas. Uma delas é justamente com relação a qualidade da Educação, premissa da BNCC, e que consta da Meta 7 do PME Goiânia, na qual resta claro que uma das estratégias é justamente a garantia de um processo que seja contínuo de “autoavaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem [...] a formação continuada de profissionais da Educação [...]” (Goiânia,

2015). A partir dos relatórios disponibilizados, percebemos que não há um acompanhamento tão efetivo dos cursos que foram oferecidos pela GERFOR, principalmente, quando consideramos as altas taxas de não conclusão dos cursos, cujas motivações são de difícil mapeamento até mesmo pela própria GERFOR. Afirmamos isso, pois nenhum dos relatórios a que tivemos acesso apresentou tais razões. Ressaltamos, ainda, que a pandemia ocasionada pela COVID 19 pode ter contribuído para os altos índices de desistência. Contudo, conforme pontuamos, antes mesmo da pandemia, os índices já eram elevados.

Outras lacunas que percebemos a partir dos relatórios é que não há muita cooperação e colaboração na criação de cursos, seja para formação continuada de curto prazo, seja de longo, como Pós-Graduação, que é a meta 16 do PME Goiânia. Não foi apresentado material que indicasse a consolidação de uma “Política Municipal de Formação de Professores (as) da Educação Básica, em regime de colaboração entre a União, Estado e Município e as IES”, tampouco uma “Política de acompanhamento, avaliação e formação continuada dos profissionais em estágio probatório” (Goiânia, 2015).

Não podemos afirmar se há ou não uma Política de acompanhamento para promoção de licenças remuneradas como consta da meta 18 do PME Goiânia, menos ainda Programas para “incentivos para qualificação profissional, seja em nível de Pós-Graduação *lato sensu*, seja *stricto sensu*” (Goiânia, 2015). Isso porque no site no qual constam muitas documentações não há explicitamente menção à tipo algum de documento que acene para o requerimento de incentivo financeiro, por exemplo, para qualificação seja em cursos de formação continuada complementar, seja em nível de Pós-Graduação. Se houver, não se encontra publicado.

Além dos pontos que apontamos, concordamos com as pesquisas de Moraes (2018) e Ribeiro (2018), pois muitas dessas metas ao se observar o material disponibilizado sobre os cursos não deixa de maneira explícita uma definição clara do que constitui incentivo para a qualificação profissional, conferindo assim à gestão pública a liberdade de compreender, interpretar e implementar de acordo com sua conveniência.

Sob a bandeira da qualidade da Educação estampadas na BNCC (2017), muitas questões efetivas para a formação continuada de professores têm sido deixadas de lado. Com relação aos cursos oferecidos pela GERFOR para os docentes da Rede municipal de Goiânia no período de 2018-2022, a manutenção e a retenção dos professores nesses cursos foi uma questão latente que observamos, bem como não há uma Política efetiva que propusesse o incentivo à formação continuada, licença

remunerada e cooperação e colaboração com outras instituições. Acreditamos que essa seja uma das causas da não conclusão dos cursos oferecidos pela GERFOR.

O contexto pandêmico em 2020 trouxe uma série de desafios para a Educação e para a Rede Municipal de Ensino de Goiânia não foi diferente. A necessidade de adotar medidas de distanciamento social e a suspensão das atividades presenciais impactaram significativamente o ambiente educacional. A transição abrupta para o ensino remoto e híbrido exigiu rápida adaptação por parte de educadores, alunos e gestores.

Nesse contexto, há ainda que se considerar a falta de acesso igualitário a recursos tecnológicos, a dificuldade de engajamento dos alunos em um ambiente virtual e as disparidades socioeconômicas que se tornaram desafios evidentes. Além disso, professores e equipes pedagógicas precisaram desenvolver estratégias inovadoras para manter a qualidade do ensino, mesmo diante das limitações impostas pela pandemia.

A Rede municipal de ensino de Goiânia, como outras ao redor do mundo, enfrentou questões logísticas, como a distribuição de material didático, a organização de avaliações on-line e a garantia de suporte adequado aos educadores. O contexto desafiador destacou a importância de abordagens flexíveis e adaptáveis no âmbito educacional.

No entanto, consideramos que a Rede tenha buscado soluções tendo em vista, o aumento da oferta de cursos on-line apoiados por tecnologias educacionais, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH).

Os cursos da GERFOR foram ofertados para as mais diversas áreas e diferentes profissionais que atuam na Rede de ensino e Goiânia, o que está de acordo com o PME (2015-2025), que indica a necessidade de atender às demandas específicas ao estabelecer diretrizes para a formação continuada de professores em áreas específicas, como Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, educação das relações étnico-raciais, educação do/no campo e Educação escolar indígena. Essas demandas são contempladas nos diversos cursos que foram oferecidos pela GERFOR entre 2018 e 2022, o que consideramos relevante para um reconhecimento da diversidade educacional e a importância de preparar os professores para enfrentar os desafios particulares de cada contexto.

Por fim, é possível concordar que a GERFOR cumpre a estratégia 3.16) do Plano Municipal de Educação de Goiânia (2015-2025), que é de “estruturar e garantir a formação continuada de professores”. Essa iniciativa deveria estar atrelada a estabelecer uma estrutura sólida para o desenvolvimento profissional dos educadores, assegurando que recebam uma formação contínua para aprimorar suas práticas pedagógicas e se mantenham atualizados em relação às demandas

educacionais em constante evolução. Também fica evidenciada a necessidade de haver um acompanhamento mais contínuo e vigilante para que as taxas de desistências dos cursos seja reduzidas.

E, assim, tendo apontado algumas das considerações possíveis, construídas a partir dos dados da pesquisa que realizamos, avançamos – na seção a seguir – às considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu do seguinte questionamento: como acontece a formação continuada na modalidade complementar de professores da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia ofertada pela GERFOR (2018-2022)? Responder a esse questionamento foi ponto central desta pesquisa.

No caso da Rede Municipal de Goiânia, a formação continuada de professores acontece por meio da GERFOR. O objetivo geral foi analisar a formação continuada de professores da Educação Básica da Rede Municipal de Educação de Goiânia, oferecido pela Gerência de Formação (GERFOR) no período de 2018-2022.

Para efetivar este objetivo geral buscamos explorar a formação continuada de professores à luz das Políticas públicas educacionais. Em seguida, analisamos, na legislação educacional brasileira, a formação continuada de professores nas esferas federal e municipal. E, por fim, examinamos os cursos complementares ofertados pela GERFOR para formação continuada dos profissionais da Educação da SME/Goiânia no período de 2018-2022.

A pesquisa foi arquitetada numa abordagem qualitativa do tipo bibliográfica e documental, conforme orienta Minayo (2002), que apregoa que “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, que não podem ser abordados somente de maneira quantitativa”. Um fator relevante desse tipo de pesquisa é o fato de sua abordagem permitir um plano aberto e flexível, que parte do fundamento de que há uma “conexão dinâmica entre o mundo real e o sujeito da interdependência, viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (Chizzotti, 2000).

Essa pesquisa foi realizada por meio de uma etapa documental que, segundo Chizzotti (2000), “é parte integrante de qualquer pesquisa sistemática [...] aspecto dominante em trabalhos que visam a mostrar a situação atual de um assunto determinado” podendo ainda demarcar a “evolução histórica de instrumentos adotados, os pressupostos teóricos assumidos, as posições dos pesquisadores, os aspectos já explorados e os sistemas de explicação que foram construídos” (Chizzotti, 2000).

O estudo bibliográfico e revisão de literatura, apontaram uma limitação de pesquisas referente à formação continuada de professores que atuam na Educação Básica, especialmente, de pesquisas focadas na formação continuada de professores da Educação Básica nas Redes Municipais de Ensino. Sendo assim, com esta pesquisa, acreditamos contribuir para ampliar o rol de pesquisas nessa

vertente.

O percurso metodológico adotado que possibilitou o alcance dos objetivos desta pesquisa ocorreu da seguinte forma:

Ao primeiro capítulo, reservamos o papel de explorar, contextualizar e analisar a formação de professores no Brasil, considerando as Políticas públicas educacionais, bem como seus aspectos ideológicos, os conceitos e estilos de Políticas públicas, definições e abordagens teóricas acerca da formação continuada. Identificamos os níveis de atuação da formação continuada, descrevemos os tipos de formação continuada e apresentamos alguns Programas de formação continuada de professores ofertados pelo Governo Federal.

Portanto devemos registrar, neste momento de considerações finais, que no primeiro capítulo a análise dos aspectos ideológicos das Políticas públicas no contexto capitalista nos revelou uma série de contradições e desafios para a construção de uma Educação verdadeiramente democrática e emancipatória. Diante da perspectiva crítica apresentada, em grande parte baseada nas ideias de Freire dentre outros, denota-se a necessidade de uma educação emancipatória e igualitária, que desafie as estruturas de poder e promova a conscientização crítica dos estudantes.

Além disso, subjazem as discussões propostas nesta dissertação os perigos e os impactos da mercantilização da Educação, especialmente sob a cortina do influxo do neoliberalismo. Nessa medida, resistir a essas tendências em prol de uma escola pública democrática e inclusiva é primordial. Afinal, se faz necessário que seja combatida a noção de Educação como reprodutora de desigualdades sociais e econômicas.

A partir das contribuições de autores como Candau (1997), Freire (1992-2018), Pimenta (1997), Gatti (2009-2019), Barreto (2011), Imbernón (2009-2010), André (2012), Castro (2013), Tardif (2014), entre outros, foi possível entender que a formação continuada se configura como um processo em constante evolução, permeado pela colaboração e pelo dinamismo intrinsecamente ligados ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional, e sustentados pelos pilares da ética, do diálogo e da construção de uma Educação libertadora e emancipadora. Diante de tais reflexões denota-se o alcance do objetivo proposto no primeiro capítulo.

Ao segundo capítulo foi atribuído o objetivo de analisar, na legislação educacional brasileira, a formação continuada de professores nas esferas federal e municipal, sendo objeto dessa análise as legislações, a partir da Lei nº 9.394, de 02 de dezembro de 1996, denominada de Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN/96), analisamos e comparamos as determinações estabelecidas para essa modalidade de formação nos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014; Lei nº 10.172,

de 9 de janeiro de 2001 e Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, respectivamente. Tendo em vista as observações e análises temos a satisfação do alcance de uma análise detalhada e comparativa dos PNEs 2001e 2014 e dos cursos de formação continuada na modalidade complementar ofertados pela GERFOR

Notamos na legislação uma preocupação em ‘garantir qualidade’ da educação e uma aposta na formação continuada de professores no sentido de ser garantidora de uma ‘suposta qualidade’. No entanto, a referida qualidade que se apresenta na legislação vigente e nos Planos Nacionais e Municipais de Educação parece estar voltada para os parâmetros gerenciais e de ranqueamentos.

O terceiro capítulo teve por objetivo analisar os cursos na modalidade complementar oferecidos pela GERFOR, que é a responsável por aplicar os preceitos legais para a formação continuada da Rede Municipal de Goiânia e, nesse sentido, desempenha um papel importante ao subsidiar as melhorias das práticas dentro do ambiente escolar para formação continuada de professores da SME/Goiânia no período de 2018-2022.

Tendo vista o objeto de estudo dessa pesquisa que consiste na formação continuada de professores da educação básica na modalidade complementar da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, este terceiro capítulo é essencial para a compreensão da pesquisa ora materializada na forma de dissertação de mestrado, pois é nele que consta nossa análise, propriamente, apontando um mapeamento dos cursos oferecidos.

Tal análise nos apontou que, se nos ativermos especificamente aos conteúdos, podemos afirmar que os cursos ministrados no período de 2018-2022 apresentaram abordagens teóricas variadas e multifacetadas. Houve significativa ênfase nos desafios e nas questões que os professores enfrentam regularmente em suas salas de aula, fornecendo-lhes possibilidades de pensar criticamente sobre os desafios e criar ferramentas e estratégias atualizadas para lidar com tais situações.

Quanto às abordagens adotadas nos cursos em geral, essas variaram conforme os objetivos e conteúdos descritos ano a ano. Assim, os cursos complementares ofertados no ano de 2018 sugerem uma abordagem multifacetada na formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que abrange aspectos administrativos, pedagógicos, nutricionais e curriculares. A diversificação dos cursos oferecidos reflete uma tentativa de atender às diversas demandas e necessidades dos profissionais da educação e das escolas, com base em diferentes bases teóricas e ideológicas.

Os cursos ofertados no ano de 2019 indicam uma abordagem holística na concepção e implementação de cursos de formação continuada, visando a atender às necessidades dos

profissionais da Educação e promover o desenvolvimento profissional. Enquanto os cursos ofertados no ano 2020 foram amplamente impactados pelo contexto de pandemia. Certamente, o contexto pandêmico impulsionou a SME/Goiânia a adotar abordagens voltadas para as adaptações e uso de tecnologias de ensino, aprendizagens sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) objetos de ensino e outros conteúdos.

Destaca-se que nesse período, em meio ao contexto de crise mundial sanitária, houve um aumento significativo no número de cursos ofertados em comparação aos anos anteriores, indicando um compromisso com a formação continuada tão necessária, principalmente no contexto de pandemia em que os professores tiveram que migrar das atividades presenciais para atividades remotas emergenciais com os educandos.

Os cursos ofertados no ano 2021 enfocaram a necessidade de uma abordagem abrangente e adaptativa para a formação continuada dos profissionais da Educação, levando em consideração os desafios e as necessidades emergentes, especialmente em um contexto de mudanças rápidas e incertezas como o da pandemia ocasionada pela COVID-19.

No ano de 2022, de acordo com a descrição de dados e relatórios da GERFOR, os desafios enfrentados incluíram a adaptação a diferentes recursos tecnológicos e mídias digitais, bem como as demandas adicionais decorrentes da pandemia como a alta taxa de rotatividade de contratos temporários. Os cursos abordaram uma variedade de temas relevantes para a formação continuada de profissionais da Educação, refletindo os desafios e necessidades específicas enfrentados pelos educadores em meio ao cenário educacional.

Considerando em específico os cursos de formação continuada complementar para trabalhar a BNCC, ou que abordaram o tema de forma indireta, a GERFOR forneceu dados referentes aos cursos que trataram da temática no período de 2018-2022 e a partir da análise desses cursos é possível notar que houve uma oferta generosa de vagas para esses cursos no intuito de preparar a maior quantidade possível de professores para trabalhar de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua implementação no currículo escolar, com foco em discussões sobre práticas pedagógicas e alinhamento curricular.

Depois de termos realizado esta pesquisa, ratificamos que a efetivação das leis que regulamentam a formação dos professores exige a criação de normativas claras e abrangentes e um comprometimento real por parte dos órgãos governamentais, instituições de ensino, gestores e da sociedade como um todo. É necessário um redirecionamento dos esforços, priorizando tanto o cumprimento legal, quanto a implementação de medidas eficazes que promovam a valorização e o

desenvolvimento profissional dos educadores, criando condições efetivas para uma educação de qualidade.

Nossa pesquisa nos permitiu concluir que a formação continuada dos professores tem sido desenvolvida com pouco investimento, pouca participação dos professores da rede e enfrenta desafios contemporâneos que demandam investimentos em pesquisa, debates e estímulos a participação ativa dos professores.

Nota-se que um dos principais obstáculos é a falta de financiamento suficiente para os Programas de formação continuada, portanto, a necessidade de apoio das escolas e instituições no sentido de apoiar e dar suporte financeiro às iniciativas de formação continuada. Além disso, a formação continuada deve envolver a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, a colaboração entre os professores e o reconhecimento do trabalho em equipe.

No contexto da SME, cabe, ainda, questionar se as Políticas promovem o reconhecimento e a valorização do papel do professor na sociedade, criando um ambiente propício para sua participação e seu desenvolvimento contínuo e aprimoramento como educador, respeitando sua subjetividade.

Notamos que há lacunas significativas na definição de incentivos para a qualificação profissional, o que pode resultar em Políticas pouco efetivas e desiguais em diferentes regiões.

A essa altura, cumpre alertar que a falta de comprometimento com a formação continuada desvaloriza o trabalho dos professores e míngua suas expectativas de valorização e aprimoramento profissional, revelando uma desconexão entre as intenções expressas nos planos educacionais nacional e municipal e as demandas dos docentes no cotidiano escolar.

Em suma a análise dos cursos oferecidos pela GERFOR-SME/Goiânia entre 2018 e 2022 revela tanto pontos positivos quanto desafios a serem enfrentados na formação continuada de professores. Embora haja uma variedade de cursos disponíveis e uma alta demanda por formação, é essencial abordar as lacunas na avaliação, acompanhamento e implementação efetiva das Políticas educacionais, especialmente as que tratam da BNCC e PME Goiânia.

Sendo assim, é necessário que a Secretaria Municipal de Educação, além de apresentar metas e estratégias bem delineadas e alinhadas com a legislação vigente, necessita de maior investimento financeiro e incentivos aos professores para que haja a propositura de uma formação continuada de professores que almeje uma Educação crítica, capaz de refletir, por exemplo, sobre os aspectos negativos e positivos, avanços e retrocessos em relação à implantação da BNCC e BNC-Formação, bem como fomenta discussões críticas acerca da legislação e políticas educacionais vigentes.

As análises dos cursos de formação continuada indicam, ainda, que houve evoluções em

termo quantitativo de cursos de formação continuada na categoria complementar. No entanto, em termos de propostas que promovam tempo e espaço para reflexões críticas e construídas coletivamente (em termo qualitativo), necessita avançar significativamente, principalmente na promoção de condições necessárias para a promoção e engajamento dos docentes em Programas de Pós-graduações *Lato-Sensu* e *Stricto-Sensu*.

Uma observação importante a se fazer, em vias de finalização, é que notamos a ausência de uma Política efetiva que propusesse incentivos claros para a formação continuada, o que sugerimos como uma possível causa para a não conclusão dos cursos oferecidos pela GERFOR. A falta de um estímulo efetivo pode impactar diretamente na motivação e no engajamento dos professores em participar dessas atividades de desenvolvimento profissional.

A nossa crítica é reforçada pela observação de que as justificativas econômicas apresentadas pelo município, principalmente no contexto da pandemia para negar, restringir o acesso à formação contínua ou acompanhar a não conclusão dos docentes em seus cursos, revelam uma desconexão entre as intenções expressas no plano e a realidade enfrentada pelos educadores.

Para finalizarmos, esclarecemos que intentamos construir nossa análise a partir dos documentos a que tivemos acesso, com vistas a registrar uma contribuição não somente para futuros acadêmicos que se debruçarão sobre o tema, mas especialmente para as autoridades responsáveis pela construção de Políticas e Planos educacionais, já que os elementos qualiquantitativos que arrolamos para este debate é substancial para reconhecer avanços, mas enfatizar falhas ainda recorrentes, a exemplo da alta taxa de não concluintes de cursos na modalidade complementar evidenciada nesta pesquisa. Esperamos que a partir do reconhecimento das falhas nos processos de formação os gestores possam encontrar caminhos para dirimir algumas questões que apesar dos avanços ainda se apresentam problemáticas.

Dentre as questões problemáticas e inquietantes arroladas nesta pesquisa, algumas sugerem novas pesquisas como: as lacunas na avaliação, acompanhamento e implementação efetiva das políticas educacionais dos Planos Nacionais de Educação, as dificuldades de articulação entre ações, lacunas nas transições de um Plano Nacional vigente para um novo PNE, a exemplo a transição do PNE 2001-2010 para o PNE 2011-2020 o qual não foi passível de implantação, e portanto, culminou na Lei Ordinária 13.005/2024 que instituiu o PNE 2014-2024.

Já em vias de finalizar a pesquisa deparamo-nos com a informação de que, de acordo com o Diário Oficial da União do dia 26 de junho de 2024, com a aprovação do Projeto de Lei PL/5665 o PNE2014-2024 terá sua vigência prorrogada até dia 31 de dezembro de 2025. Esta decisão passa a

valer a partir da data que seria o seu término. De acordo com a Agência Senado, na proposição original, do Projeto de Lei a Professora Dorinha Seabra sugeria que a vigência do atual PNE fosse estendida até 31 de dezembro de 2028. Mas os parlamentares acabaram aprovando uma prorrogação apenas até o final do próximo ano. O PL 5.665/2023, sancionado pelo presidente Lula, recebeu relatórios favoráveis do senador Esperidião Amin (PP-SC) na Comissão de Educação (CE).

Decisões como essa, na esfera federal reflete como efeito cascata na esfera municipal e denota o quão negligenciadas são as políticas educacionais, portanto, acredita-se que esta pesquisa pode vir a contribuir para futuras análises comparativas e dos próximos Planos Nacionais de Educação.

Na esfera municipal espera-se que este estudo contribua para uma nova perspectiva de formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, promova reflexões acerca da temática e motive a adoção de estratégias e ações, por parte dos gestores da Rede Municipal de Ensino, por exemplo, articulações em redes de parcerias com Instituições de Ensino Superior para promover a formação em cursos na modalidade complementar e em cursos de Pós-graduações *Lato-Sensu* e *Stricto-Sensu*, favorecendo assim, uma maior articulação entre teoria e prática pedagógica a qual necessita focar cada vez mais na centralidade do educando e sua realidade. Espera-se sobretudo, que este estudo auxilie professores, gestores e acadêmicos a suprir as lacunas existentes na educação brasileira, especialmente no que se refere à formação continuada dos profissionais da educação básica.

Enfim, reafirmamos nossa filiação à perspectiva Freiriana de uma formação continuada que promova a emancipação, o que significa compreender a necessidade de engajamento no processo de emancipação educacional em que educadores e educandos, mediante a conscientização crítica tornam-se sujeitos de sua própria história, capazes de transformar sua realidade social.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no brasil**. Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. jan./abr. 2012, p. 112-129, 2012. Tradução. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0100-15742012000100008>. Acesso em: 14 maio 2024.

AGÊNCIA SENADO, 26 de julho de 2024. Lei prorroga vigência de Plano Nacional de Educação até dezembro de 2025.

APPLE, Michael. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARCADINHO, Ana; FOLQUE, Maria Assunção; COSTA, Conceição Leal da. Dimensão investigativa, docência e formação inicial de professores: uma revisão sistemática de literatura. **Instrumento**: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 22, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/29173/20379> Acesso em: 14 mai. 2024. DOI: 0.34019/1984-5499. 2020.v22.29173.

ANTUNES, Ricardo. O trabalho, sua nova morfologia e a era da precarização estrutural. **Theomai**, n. 19, p. 47-57, 2009.

Ball, S. J. **Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neo-liberal Imaginary**. London: Routledge, 2012.

BARBOSA, Cristiane Clébia; MARTINS, Cibelle Amorim Martins. Revisão Sistemática de Literatura: formação docente continuada com base a coleta das necessidades formativas. **Anais Conedu**: VII Congresso Nacional de Educação. Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió-AL: 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD4\\_SA1\\_ID\\_6342\\_01092020104158.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA1_ID_6342_01092020104158.pdf) Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm)>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. **Senado Federal**. Brasília:1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13673-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 1.570/2017**. Homologa o Parecer CNE/CP nº 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação e o Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Diário Oficial da União de 21/12/2017, Seção 1, p. 146.

BRASIL. MEC, CONSED, UNDIME, FNCEE, UNCME. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**: orientações para o processo de implementação da Base. Brasília, 2018. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em 14 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. – Brasília, DF: Inep, 2018. Disponível em: < <http://movimentopelabase.org.br>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020** – Brasília, DF: Inep, 2020.

BRASIL. **Programas, Projetos e Ações 2022**. Acesso à Informação. Transparência e Prestação de

Contas. Programas, Projetos e Ações. Formação de Professores da Educação Básica e Educação a Distância. Programas, Projetos e Ações. CAPES, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/programas-projetos-e-aco-es/form-acao-de-professores-da-educacao-basica-e-educacao-a-distancia/programas-projetos-e-aco-es/programas-projetos-e-aco-es-2022#programas>. Acesso em: 14 mai. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Programas do MEC voltados à formação de professores.** 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a->. Acesso em: 14 mai. 2024.

BORDIEU, Pierre. **A economia das Trocas Linguísticas.** São Paulo: Edusp, 1996.

BRITO, Jéssica da Costa, SILVA, Karoline Pacheco, Anais eletrônicos da III Jornada Brasileira de Educação e Linguagem/ III Encontro dos Programas de Mestrado Profissionais em Educação e Letras e XII Jornada de Educação de Mato Grosso do Sul/2018.

CAMPOS, Roselane de Fátima; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 170–185, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.962. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/962>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CANDAU, Vera Maria. **Magistério: construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CARDOSO, Eugenio Alves; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues. A ideologia burguesa na educação e o seu reflexo no novo ensino médio. **Editora Licuri**, p. 25-44, 2023. Disponível em: <http://editoralicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/228/171>. Acesso em: 14 mai. 2024.

CASTRO, Janiery da Silva. **Aprendizagem pela Internet na formação docente continuada para a gestão da violência na escola.** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e Democracia: O Discurso Competitivo do Neoliberalismo. In: Chauí, M. **Cultura e Democracia: O Discurso Competitivo do Neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2023.

FARIA, Edna Silva; ALVES, Amone Inácia. O pacto pela alfabetização na idade certa em Goiás–PNAIC: a formação em serviço e seus desafios. **Polyphonia**, v. 31/2, jul.-dez. 2020. Disponível em:

<<https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/ab783ebe-0c7d-497d-96344e327baf9fc1/content>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

FERNANDES, Sergio Brasil. **Avaliação in itinere de política pública: o plano municipal de educação de São Borja em movimento**. 2020. 209 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2020.

FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, p. 43-66, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/pBLzLCJtm7jXPpWktzHDBXy/?lang=pt> Acesso em: 14 mai. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: Ensinar e Aprender com sentido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. (Escola Cidadã; 2).

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. (Relatório de pesquisa).

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. BRASÍLIA: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 103. Educ. Soc., Campinas, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina BARRETTO. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GENTILI, P. Educação, mercantilização e políticas públicas: novos cenários de privatização. In: Oliveira, D. A., & Sguissardi, V. (Orgs.), **Educação e mercantilização: Novos desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2020.

GIROUX, Henry. **Neoliberalismo, democracia e a universidade pública**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, out. 2007.

GOIÂNIA. Prefeitura Municipal de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. **Inter-Ação**, Goiânia, v.

37, n. 1, p. 177-208, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/interacao/v37n1/1981-1802-interacao-37-1-00177.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2024.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. **Plano Municipal de Educação (PME 2015 – 2025)**, Lei nº 9.606, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME e dá outras providências. Goiânia, 2015.

GOIÂNIA. Prefeitura de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação. **Gerência de Formação dos Profissionais da SME. Competências. 2023.** Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/secretaria/secretaria-municipal-de-educacao/secretaria-municipal-de-educacao-e-esporte-2-2-2-2/secretaria-municipal-de-educacao-e-esporte-2-2-2-2/gerencia-de-formacao-dos-profissionais-da-sme/>. Acesso em: 14 mai. 2024.

HYPOLITTO, Dinéia. Formação continuada: **análise de termos. Integração-pesquisa extensão**, Ano VI, n. 21, 2000. Disponível em: [https://www.oocities.org/br/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101\\_21.pdf](https://www.oocities.org/br/dineia.hypolitto/arquivos/artigos/101_21.pdf). Acesso em: 14 mai. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado:** novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IULIANELLI, Jorge Atílio. Formação de professores como objeto de estudo da política educacional: contribuições da democracia deliberativa para uma análise da meta 15 do PNE 2014-2024. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 135–148, 2016. DOI: 10.31639/rbpf. v8i14.137. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/137>. Acesso em: 14 mai. 2024.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 3. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LUIZ, Sarah Rizzia Campos; ASSIS, Lúcia Maria. Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 497-520, maio, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932020000200497&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000200497&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 mai. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Nathalia Cristina; SOUZA, Edson Ribeiro de; NASCIMENTO, Juarez Vieira do; PINTO, Marília Garcia; SOUZA, Alba Regina Battisti de. A formação continuada de professores da Educação Básica: uma revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 11, p. 45-64, mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/311/312> Acesso em: 14 mai. 2024.

MELLO E ABREU, **A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores**, Revista Anápolis Digital ISSN 2178-0722 v.14 n. 2, Prefeitura de Anápolis, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002

MORAES, Ludmylla da Silva. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2018.

NÓVOA, António. **Formação de professores e Formação docente**. SPCE, 1990

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; BARREIRO, Cristhianny Bento; DO NASCIMENTO SILVEIRA, Denise. Formação continuada de professores: ampliando a compreensão acerca deste conceito. **Revista Thema**, v. 7, n. 1, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/19/19>. Acesso em: 14 mai. 2024.

REIS, Adriana Teixeira.; ANDRÉ, Marli E. A. D.; PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 33-52, jan./abr. 2020. Disponível em <http://www.revformacaodocente.com.br>. Acesso em: 14 mai. 2024.

RESENDE, V. A. D. L. de. Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. 2015. **Tese** (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências/FFC. Marília, SP.

RIBEIRO, Lilian Jaqueline de Oliveira Souza. Trabalho Docente na Educação Infantil e o PME da Rede Municipal de Educação de Goiânia. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 4.ed. Porto Alegre: Artemed,2000.

SANTANA, Carla da Silva; ELUI, Valéria Meirelles Carril; CARRETTA, Regina Yoneko Dakuzaku. Uma revisão sistemática sobre o Plano Nacional de Educação

(PNE 2011-2020). **Revista de Educação do Cogeime** – ano 22 – n. 42 – jan/jun 2013. Disponível: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v22n42p53-69>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SARAIVA, C. Novo PNE: uma sistematização da contrarreforma do ensino superior. **CSP- Conlutas – Central Sindical e Popular**. 12/08/2011. Disponível em: <<https://cspconlutas.org.br/noticias/n/4415/texto-formacao-setorial-educacao---novo-pne-uma-sistematizacao-da-contr-reforma-do-ensino-superior>>. Acesso em 14 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Pulo: Cortez Autores Associados, 1983.

SAVIANI, Dermeval. SOBRE A NATUREZA E ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO. **Germinal: Marxismo E educação Em Debate**, 7(1), 286–293, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SCHUETZ, Paulo Pedro; GOMES, Gabriel Vitor Acioly; CARDOSO, Lucila Moraes. A percepção de professoras cursistas do Parfor sobre as contribuições do Parfor à prática pedagógica. **Educ. Form.**, Fortaleza, v. 6, n. 3, e4646, set. 2021. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-35832021000300003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-35832021000300003&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 14 mai. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto. **Políticas Públicas Educacionais: Conceitos, contextos e experiências**. São Paulo: Cortez, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria Celi Chaves; Evrard, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Política Educacional: questões e dilemas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Patrícia Gavião *et al.* BNC-Formação Continuada de Professores da Educação Básica: competências para quem? **Research, Society and Development**, v. 11, n. 9, p. e46011932181-e46011932181, 2022. Disponível em: <<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/32181>>. Acesso em 14 mai. 2024.

SOUSA, Rosemeire Soares de. **Pós-graduação lato sensu: trajetória, política e formação continuada de professores**. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, GO.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso: Da Escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya Brasil, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. **A aventura de formar professores**. Papirus Editora, 2009.

