

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

MARIA DAIRAN DA SILVA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE CRÍTICA DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOS PROFISSIONAIS - 2020 - 2024**

**Inhumas
2025**

MARIA DAIRAN DA SILVA

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE CRÍTICA DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS - 2020 - 2024

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE), da Universidade Estadual de Goiás, como
requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa 1: Trabalho, Estado e Políticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Renato Barros de Almeida

Inhumas
2025



Campus
Metropolitano
UnU - Inhumas



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO
DE GOIÁS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS,
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE INHUMAS**

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL
(BDTD)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor (a), autorizo a Universidade Estadual de Goiás a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UEG), regulamentada pela Resolução, CsA n.1087/2019 sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

Estando ciente que o conteúdo disponibilizado é de inteira responsabilidade do autor / autora.

Dados do autor (a)

Nome Completo: Maria Dairan da Silva

E-mail: dairanmaria.ds@gmail.com

Dados do trabalho

**Título: "FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE CRÍTICA DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS
PROFISSIONAIS - 2020 - 2024"**

☒ (X) Dissertação

Concorda com a liberação documento?

☒ [X] SIM ☐ [] NÃO

Obs: Período de embargo é de um ano a partir da data de defesa.

Inhumas, 24 de junho de 2025

Documento assinado digitalmente
 **MARIA DAIRAN DA SILVA**
Data: 21/06/2025 15:10:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do autor / autora

Documento assinado digitalmente
 **RENATO BARROS DE ALMEIDA**
Data: 23/06/2025 15:21:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do orientador / orientadora

UEG/Unidade Universitária de Inhumas - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE – UEG/Inhumas) Av. Araguaia, n.400. Vila Lucimar, Inhumas-Go. CEP 75403-577 - Contatos: (62) 3514-3122 - www.ppge.ueg.br - E-mail: ppge@ueg.br

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UEG
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586f

Silva, Maria Dairan da

FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE CRÍTICA DA
GERÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS - 2020 - 2024 /
Maria Dairan da Silva; orientador Renato Barros de
Almeida. -- Inhumas, 2025.
126 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação
Mestrado Acadêmico em Educação) -- Unidade de Inhumas,
Universidade Estadual de Goiás, 2025.

1. Educação . 2. Formação de professores. 3.
Formação Continuada de professores. 4. secretaria
municipal de Goiânia. 5. Gerencia de Formação de
Goiânia . I. Almeida, Renato Barros de , orient. II.
Título.



Universidade
Estadual de Goiás



ESTADO DE GOIÁS UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS - UEG PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

ATA Nº 11/2025/DEFESA

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS, A QUE SE SUBMETEU A DISCENTE **MARIA DAIRAN DA SILVA**, ORIENTADA PELO PROF. DR. RENATO BARROS DE ALMEIDA.

Aos vinte e seis dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco, **(26/05/2025)**, a partir das catorze horas, nas dependências da Unidade Universitária de Inhumas, de forma híbrida, realizou-se a sessão pública de defesa da dissertação intitulada **"FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE CRÍTICA DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS - 2020 - 2024"** por meio do link: <https://meet.google.com/orn-kbon-ind>. Os trabalhos foram instalados pelo presidente, Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Presidente/PPGE-UEG Inhumas), que apresentou os demais membros da banca examinadora: Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (Membro Interno/PPGE-UEG Inhumas) e Prof.ª Dr.ª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Membro Externo - UNB). O presidente da sessão deu a palavra a discente para a apresentação de seu trabalho. Seguiu-se a arguição pelos examinadores, com a respectiva defesa da candidata. Logo após, a banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus integrantes, sob a condição de incorporar as indicações da banca ao texto final, dentro do prazo estabelecido em regimento. Proclamados os resultados pelo presidente, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos integrantes da banca. Em Inhumas, aos vinte e seis dias do mês de maio de dois mil e vinte e cinco. 51ª Defesa.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Presidente/PPGE-UEG Inhumas)

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes - (Membro Interno/PPGE-UEG/Inhumas)

Prof.ª Dr.ª Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - (Membro Externo - UNB)

Prof.ª Dr.ª Sylvana Bernardi Noleto (Suplente interno /PPGE-UEG)

Prof.ª Dr.ª Maria Esperança Fernandes Carneiro (Suplente Externo/PUC-Goiás)



Documento assinado eletronicamente por **RENATO BARROS DE ALMEIDA, Docente de Ensino Superior**, em 28/05/2025, às 17:17, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016



Documento assinado eletronicamente por **RODRIGO RONCATO MARQUES ANES, Docente de Ensino Superior**, em 02/06/2025, às 14:38, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



Documento assinado eletronicamente por **KATIA AUGUSTA CURADO PINHEIRO CORDEIRO DA SILVA, Usuário Externo**, em 02/06/2025, às 18:21, conforme art. 2º, § 2º, III, "b", da Lei 17.039/2010 e art. 3ºB, I, do Decreto nº 8.808/2016.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site http://sei.go.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **72793353** e o código CRC **E9151DDD**.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA INHUMAS

AVENIDA ARAGUAIA 400 Qd.14 Lt., S/C - Bairro VILA LUCIMAR - INHUMAS - GO –
CEP
75400-000 - (62)3514-1345.



Referência: Processo nº 202500020006373



SEI 72793353

**"FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE GOIÂNIA: ANÁLISE CRÍTICA DA GERÊNCIA DE FORMAÇÃO
DOS PROFISSIONAIS - 2020 - 2024"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Goiás, Campus Metropolitano, Unidade de Inhumas, como requisito para qualificação de mestrado em Educação. Avaliada em 28/11/2024, pela banca examinadora constituída pelos/as seguintes professores/as:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renato Barros de Almeida (Orientador – UEG)

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Membro externo – FE/UnB)

Prof. Dr. Rodrigo Roncato Marques Anes (Membro Interno – UEG)

INHUMAS – GO

2025

Dedico este trabalho àquela menina nordestina que veio, junto à sua família, para Goiás em busca de uma vida nova. Quero dizer que ela venceu, que ela é a prova de que o estudo é a maior arma contra a miséria e que, quando se nasce pobre, ser estudioso é o maior ato de resistência.

Agradecimentos

Agradeço, com todo carinho, ao meu companheiro Henrique. Você sempre compreendeu a importância que este mestrado tem na minha vida e, em cada etapa, ofereceu apoio incondicional. Cada nova descoberta em sala de aula era imediatamente compartilhada com você; vivemos juntos as alegrias e também as angústias desse percurso. Sei que muitos fins de semana ficaram mais silenciosos, e que o tempo para as nossas conversas e bate papo diminuiu porque precisava mergulhar nos estudos. Ainda assim, você permaneceu ao meu lado, lembrando-me diariamente da razão e do afeto que me movem. Por todo amor, paciência e incentivo, deixo aqui minha profunda gratidão.

Ao meu orientador, agradeço pelo conhecimento compartilhado, pelo incentivo constante, pelos questionamentos instigantes e pelo compromisso em me guiar com seriedade e generosidade neste percurso desafiador. Sua orientação foi mais do que acadêmica, foi também um exemplo. Sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de aprender com um profissional tão inspirador, cuja dedicação à educação e à pesquisa foi motivo de admiração e motivação.

Agradeço a vida da fiel escudeira Amanda por estar comigo em nossa rotina escolar, buscando promover uma educação pública de qualidade em uma escola integral desde 2019. Amanda, muito obrigada por ter chegado do seu jeito, como uma colega de trabalho que se tornou minha irmã, compartilhando a vida comigo em vários aspectos.

Não poderia deixar de agradecer o incentivo e empenho da minha ex-coordenadora pedagógica Daiana Rodrigues, que despertou em mim, ainda em 2021 a vontade de retornar ao ambiente acadêmico, mesmo com minha jornada exaustiva. Com você eu aprendi que a formação continuada pública, gratuita e de qualidade abalam nossas estruturas mais íntimas e nos transforma em nosso âmbito mais íntimo.

Agradeço ao meu amigo Anderson e a Amanda por me proporcionar boas conversas nas nossas idas e vindas a Inhumas, mais críticas e reflexivas de minha vida, nas quais as angústias se desenvolviam de forma impactante. Com certeza o mestrado não seria o mesmo sem vocês.

Agradeço também ao professor Dr. Rodrigo Roncato que tanto me inspirou nessa jornada, desde o curso da disciplina como estudante especial sem vínculo até o presente momento.

Agradeço ainda a presença da prof. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva na banca de qualificação, autora que tanto me inspirou nesse percurso acadêmico e que agora poderá contribuir tanto de forma exclusiva com a minha formação.

Por fim, agradeço a todos os colegas de trabalho da EMTI Eunice Weaver, escola que sou diretora e onde eu tive total apoio para que eu pudesse estar aqui. Meninas e Menino, muito obrigada!

“Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado...” Karl Marx

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANFOPE- Associação Nacional de Formação de Profissionais da Educação
BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNC- Base Nacional Comum
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CEFPE - Centro de Formação dos Profissionais da Educação
CRE- Coordenadoria Regional de Educação
CNE- Conselho Nacional de Educação
CMEI Centro Municipal da Educação Infantil
CP- Conselho Pleno
DC-EI- Documento Curricular – Educação Infantil
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DIRPED- Diretoria pedagógica
EAJA- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EUA- Estados Unidos da América
EAD- Educação a Distância
GERFOR- Gerência de Formação de Profissionais
GTE- Grupos de Trabalho e Estudo
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM- Novo Ensino Médio
OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico OCDE
PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PME - Plano Municipal de Educação
RME - Rede Municipal de Goiânia
SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SME - Secretaria Municipal de Educação
TIDC-Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UEG-Universidade Estadual de Goiás

LISTA DE QUADROS E FIGURAS E QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de produções com proximidade com a formação continuada no município de Goiânia.....	10
Quadro 2 – Quadro de coerência da pesquisa	20
Figura 1- Distribuição dos trabalhos acadêmicos por descritores	17
Figura 2 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esporte/ SME.....	75
Tabela1- levantamento de produção na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	16
Tabela 2- Sobre a formação docente dos professores da SME	45
Tabela 3 – Cursos ofertados pela GERFOR entre os anos de 2020 e 2024	83
Tabela 4 – Ano de 2020 (6.487 professores participantes)	87
Tabela 5– 2021 (2.027 professores participantes)	87
Tabela 6 – 2022 (3.120 professores participantes)	88
Tabela 7 – 2023 (2.991 professores participantes)	89
Tabela 8 – 2024 (1.344 professores participantes)	89
Tabela 9- Sobre os objetivos dos cursos de formação	92

RESUMO

O presente estudo faz parte do programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da UEG – Unu-Inhumas, na linha de pesquisa “Trabalho, Estado e Políticas Educacionais”, vincula-se ao projeto de Pesquisa “Determinações internacionais nas políticas públicas brasileiras para formação continuada de professores a partir de 2016: um estudo das orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE”. Ele se dedica à análise das ações formativas do GERFOR (Gerência de Formação dos profissionais da SME) de Goiânia, fundamentado na perspectiva de que a formação docente é um processo contínuo, essencial para a prática pedagógica. Mediante a essa questão inerente à formação docente continuada, estabelece a seguinte problemática: como se constituiu os fundamentos da formação continuada de professores na ação formativa dos mesmos mediada pela Gerência de Formação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Goiânia? Nesse contexto, estabelece-se enquanto objetivo central da pesquisa: compreender os fundamentos da formação continuada de professores nas ações formativas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Para tanto, levantamos os seguintes objetivos específicos: a) discutir os fundamentos da formação continuada de professores constituídas historicamente, b) refletir sobre as bases teóricas e os fundamentos das ações de formação continuada de professores dos anos iniciais do Gerência de Formação dos Profissionais – GERFOR da SME, c) analisar as ações de formação continuada de professores dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. A pesquisa se aprofunda na estruturação das ações formativas do GERFOR, refletindo sobre como estas respondem às demandas do contexto neoliberal que pressiona por eficiência e padronização, frequentemente em detrimento de uma formação crítica e voltada à emancipação dos profissionais da educação. O estudo sugere que, ao atender a essas demandas, a formação tende a reproduzir um modelo de conformidade, limitando a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente crítica e socialmente engajada. Por meio de uma abordagem qualitativa e documental, o projeto inclui a análise de documentos institucionais e de literatura especializada, com o objetivo de mapear a evolução das políticas de formação continuada em Goiânia. Em análise preliminar, o estudo contribui para uma compreensão crítica das políticas formativas implementadas pela SME Goiânia por meio do GERFOR, analisando em que medida essas ações formativas promovem a autonomia profissional e o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas ou, inversamente, reforçam modelos de docência adaptativos e conformistas.

Palavras-chave: Epistemologia da práxis. Formação continuada. Formação de Professores. GERFOR.

ABSTRACT

This study is part of the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at UEG – Unu-Inhumas, within the research line "Work, State, and Educational Policies." It is linked to the research project "International Determinations in Brazilian Public Policies for Continuing Teacher Education since 2016: A Study of the Guidelines of the Organization for Economic Cooperation and Development – OECD." The study is dedicated to analyzing the training actions of GERFOR (Teacher Training Management Office) in Goiânia, based on the perspective that teacher education is a continuous process, essential to pedagogical practice. Faced with the contradictory and inherent issues of continuing teacher education, the study raises the following research question: how are the foundations of continuing teacher education constituted in the training actions mediated by the Teacher Training Management Office for early years elementary school teachers developed by the Municipal Department of Education of Goiânia? Within this context, the central objective of the research is established: to understand the foundations of continuing teacher education in the training actions for early years elementary school teachers developed by the Municipal Department of Education of Goiânia. To this end, the following specific objectives are proposed: a) to discuss the historically constituted foundations of continuing teacher education; b) to reflect on the theoretical bases and foundations of the continuing education actions for early years teachers carried out by GERFOR of the Municipal Department of Education (SME); c) to analyze the continuing education actions for early years teachers of the Municipal Department of Education of Goiânia. The research delves into the structuring of GERFOR's training actions, reflecting on how these actions respond to the demands of the neoliberal context, which pressures for efficiency and standardization—often at the expense of a critical and emancipatory approach to teacher education. The study suggests that, by meeting such demands, training tends to reproduce a model of conformity, limiting the development of truly critical and socially engaged pedagogical practice. Through a qualitative and documentary approach, the project includes the analysis of institutional documents and specialized literature, aiming to map the evolution of continuing education policies in Goiânia. In its preliminary analysis, the study contributes to a critical understanding of the training policies implemented by SME Goiânia through GERFOR, analyzing the extent to which these training actions promote professional autonomy and the development of critical pedagogical practices or, conversely, reinforce adaptive and conformist teaching models.

Keywords: Epistemology of Praxis. Continuous Education. Teacher Training. GERFOR.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Problema e Objetivos	15
Referencial teórico e metodológico	16
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA	30
1.1 Racionalidade técnica e a formação continuada	31
1.2 Epistemologia da prática e a formação continuada.....	34
1.3 Epistemologia da Práxis e a formação continuada.....	39
1.4 ANFOPE e os princípios de formação continuada	44
CAPÍTULO 2 – SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA – SME E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	53
2.1 Centro de formação de professores da SME: Da sua criação até a atualidade- GERFOR.....	53
2.2 Política de formação continuada de professores SME.....	64
CAPÍTULO 3 - GERFOR E SUA PERSPECTIVA FORMATIVA: uma análise da formação ofertada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.	83
3.1 - GERFOR e a Gestão da Formação Continuada Docente: Caminhos e Desafios na SME Goiânia-	84
3.2 Cursos ofertados pela GERFOR entre os anos de 2020 – 2024 a linha tênue entre ação formativa e formação continuada	91
3.3 Análise crítica das ações formativas da GERFOR à luz das epistemologias da prática e da práxis	99
3.4 – GERFOR em Perspectiva: As Contradições da Formação continuada dos professores da rede municipal de Goiânia.....	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta de uma pesquisa de mestrado na pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação na UEG – Unu-Inhumas, vinculado a linha de pesquisa Trabalho, Estado e Políticas Educacionais e ao projeto de Pesquisa “Determinações internacionais nas políticas públicas brasileiras para formação continuada de professores a partir de 2016: um estudo das orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE” do professor Dr. Renato Barros de Almeida. A motivação pela análise das ações formativas da Gerência de Formação de Profissionais (GERFOR) é baseada na crença de que a formação docente se faz de forma permanente sendo constitutiva e constituinte do ser docente, inerente ao trabalho pedagógico. Aqui a formação continuada é entendida como um processo que prevê a discussão do professor imerso em um contexto sócio-histórico, é constituído de conhecimentos socialmente acumulados.

O projeto originou-se de uma ideia inicial que compreendia a formação e as vivências enquanto servidora e professora da rede estadual e municipal de educação. No entanto, as experiências adquiridas ao longo do programa, juntamente com o contato com autores e diversas pesquisas, trouxeram a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o objeto de estudo, possibilitando uma compreensão crítica do tema. Dessa forma, embora o projeto mantenha sua essência original no campo da formação, delimitou-se a pesquisa na perspectiva da formação continuada de professores, refletindo a intencionalidade clara da pesquisa e apresenta-se elementos sólidos e consistentes, que sustentam uma produção acadêmica de qualidade.

A relevância social desta pesquisa se apresenta na investigação das intencionalidades formativas obscurecidas na política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, efetivadas por meio da Gerência de Formação de Professores. Esse estudo levará a comunidade docente da rede a reflexão sobre a formação continuada, compreendendo a complexidade que a envolve e a linha tênue entre a formação para a prática e o discurso de formação para práxis. Esse movimento tende evidenciar elementos antes pouco pensados por esses trabalhadores, levando a uma inquietação coletiva sobre os objetivos de formativos impostos à classe.

Na perspectiva acadêmica, essa pesquisa proporcionará uma análise crítica e reflexiva da oferta e incentivo da formação continuada disponibilizada e incentivada pela maior rede de ensino municipal do estado de Goiás. Este trabalho evidenciará discussões efetivas sobre como o ensino público tem concebido a formação continuada de professores na rede e sob qual viés

ela vem se constituindo. Nesse sentido, o alcance acadêmico dessa produção é vasto e revelará elementos para se repensar a formação continuada na SME, e quais perspectivas de formação ela pretende, mediante a conjuntura formativa dos professores.

Nesse contexto, a pesquisa demonstra uma relevância pessoal, à medida que sou professora efetiva da Rede Municipal de Goiânia (RME) e percebo o movimento de formação continuada proposto distanciado da Universidade como locus da formação. Muitas vezes me questioneei sobre o perfil formativo em que a gerência de formação tende a ofertar cursos rápidos sobre temáticas envolvendo o ambiente escolar e a pedagogia da prática, e ao mesmo tempo alimenta um discurso crítico e reflexivo da formação docente. Outro ponto de forte contradição é o incentivo à formação continuada da rede, mas a inviabilidade de acesso e permanência do docente na pós-graduação *stricto sensu*.

Assim, essa dissertação permeia a temática da formação continuada e como ela vem se constituindo enquanto projeto formativo dos professores que atuam na educação básica goianiense tendo como contexto a implementação da BNC - formação continuada, Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020. Aqui entende-se que alguns elementos envolvem esse processo que versa entre a perspectiva da formação para prática ou para práxis, bem como a condição de formar professores para resistência ou para atender as demandas da sociedade capitalista.

Problema e Objetivos

Mediante essas questões contraditórias e inerentes a formação docente continuada, estabelece a seguinte problemática: como foram constituídos os fundamentos da formação continuada de professores na ação formativa dos mesmos mediada pela Gerência de Formação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Goiânia?

Nesse contexto, estabelece-se enquanto objetivo central da pesquisa: compreender os fundamentos da formação continuada de professores nas ações formativas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Para tanto, levantamos os seguintes objetivos específicos: a) conhecer os fundamentos da formação continuada de professores constituídas historicamente, b) refletir sobre as bases teóricas e os fundamentos das ações de formação continuada de professores dos anos iniciais do Gerência de Formação dos Profissionais – GERFOR da SME, c) analisar as

ações de formação continuada de professores dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Referencial teórico e metodológico

Para a realização desta pesquisa, adotou-se o método de investigação o Materialismo Histórico-Dialético, uma vez que se busca revelar a essência do objeto de estudo, superando os limites da aparência imediata e das interpretações superficiais da realidade educacional. O materialismo histórico-dialético parte da concepção de que a realidade é objetiva, cognoscível, historicamente situada e constituída por contradições internas. Assim, a investigação pretende desvelar os processos formativos na rede pública de ensino de Goiânia, apreendendo-os em sua complexidade e totalidade.

Netto (2011) afirma que, para Marx, o método requer uma determinada visão do sujeito da pesquisa – aquele que, em sua relação com o objeto, é capaz de extrair dele suas múltiplas determinações. O pesquisador parte da aparência fenomênica e empírica – ponto de partida necessário do conhecimento – mas busca apreender a essência do fenômeno, isto é, sua estrutura interna e sua dinâmica contraditória. “O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (p. 22). Alcançando essa essência, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento, por meio da síntese das determinações do objeto.

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: *o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto*. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz, no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011 p.22).

O objeto em estudo é compreendido em suas múltiplas determinações enquanto totalidade e, para tanto, a compreensão exige um afastamento da relação com o objeto, para que seja realizada uma análise que transcenda a aparência, buscando a síntese captada pelas múltiplas determinações do objeto. Para a pesquisa em educação é necessário entender que a essência do objeto não é dada de imediato, e que, os objetos precisam ser analisados de forma a captar a essência dos fenômenos.

O materialismo histórico-dialético visa romper com dicotomias na apreensão real, essas dicotomias podem se revelar até mesmo nas metodologias de pesquisa científica, na própria abordagem dos métodos. Não é possível pensar em objetos determinados e estruturados no materialismo histórico-dialético:

A realidade encerra uma unidade indissolúvel entre opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo e vice-versa. Nisso radica a contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal. (Martins; Lavoura, 2018, p. 229).

Nessa perspectiva, a concepção de realidade precisa ser questionada, entendendo-a como objetiva e cognoscível, partindo da aparência para aproximar-se da essência do fenômeno. A pesquisa precisa considerar a pseudoconcretude do cotidiano para caminhar da aparência para essência, do empírico para o concreto, rompendo com a sua tendência em reduzir o homem à práxis utilitária. Assim a pesquisa em educação deve considerar esse movimento, em que para compreender um fenômeno é preciso buscar a sua essência, para tanto é necessário revelar esse fenômeno, indo para além do que pode ser visto, migrando da empiria para o concreto real.

O Materialismo Dialético elabora categorias no intuito de possibilitar a totalidade, e essa ação parte do movimento de se defrontar a aparência, o imediato, como o objeto se apresenta. É preciso emergir o tema na sua aparência em busca da essência, nesse movimento a aparência vai se articulando a outras partes e confirmando o processo que formará o universal. Essas partes são compostas por essências que revelam as contradições, onde o recorte empírico da investigação confronta o sujeito e objeto, os quais emergem e caminham para universalidade composta por singularidades reconstruídas e que já não são mais aparência (Ventura, Baptista s/d).

As categorias de análise surgem na perspectiva da análise dos fenômenos sociais em suas múltiplas facetas e generalidade considerando a relação entre homem e natureza, homem e sociedade e homem e economia. Essas relações não possuem um fim em si mesmas, e se alteram mediante a realidade social e são legitimadas por meio da participação humana efetiva, uma vez que “[...] assim como do movimento dialético das categorias simples nasce o grupo, do movimento dialético dos grupos nasce a série e do movimento dialético das séries nasce todo o sistema”. (Marx, 1982, p. 105).

Na perspectiva marxista as categorias só possuem sentido se vinculadas a realidade em movimento, sendo impossível que elas se isolem uma vez que, elas estão vinculadas à prática social historicamente. As categorias não são formas puras e devem ser consideradas

dentro de uma realidade em movimento e só se legitimam como tais a partir desse movimento, se consideradas isoladamente tornam-se abstratas, objetos de contemplação (Cury, 1985). Assim as categorias são históricas e transitórias, e as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validade plena no seu marco que até então é o modo de produção mais complexo conhecido (um exemplo: trabalho assalariado) (Netto, 2011).

As categorias são ontológicas à ordem e são formas do ser, históricas e transitórias em sua historicidade, assim, todo ser social é material e tem existência objetiva e, somente pela análise teórica o homem é capaz de tomar consciência dela para si. As categorias não podem ser entendidas de forma isolada elas formam um contexto que atribui sentido uma à outra e juntas são concretas e atribuem sentido à realidade. Esse processo investigativo se sustenta em quatro categorias de análise do materialismo histórico-dialético que estão interligadas e são essenciais para a análise do objeto em questão, constitutivas do Materialismo Histórico-dialético: totalidade, historicidade, mediação e contradição.

A historicidade é central para o pensamento dialético, pois permite compreender que os objetos de pesquisa não são estáticos ou naturais, mas produtos de um processo social e histórico determinado e que se constitui a partir das relações sociais em permanente transformação. Nesse sentido, Kosik (1976) destaca que a realidade é um processo em constante devir, produzido e transformado pelas práticas humanas ao longo do tempo. Diante dessa compreensão, entendemos que a formação continuada não pode ser compreendida apenas pelas ações presentes da GERFOR, mas deve ser situada no contexto histórico das políticas públicas brasileiras, das reformas educacionais e das disputas em torno da concepção de formação docente. Como afirma Kosik (1976, p. 48): “O mundo real não é um conjunto de dados prontos e acabados, mas uma totalidade dinâmica e histórica de relações em movimento”.

A categoria de totalidade exige que o objeto de estudo seja apreendido em suas múltiplas determinações e na relação orgânica que mantém com o contexto mais amplo que o conforma. Lukács (2012) ressalta que a totalidade é o núcleo do pensamento dialético, pois somente nela cada parte revela seu sentido no interior do todo. Desse modo, as ações da GERFOR não podem ser examinadas de forma isolada; elas precisam ser articuladas ao sistema educacional, à política nacional de formação — como a BNC-Formação — e aos contextos políticos, sociais e econômicos em que se inscrevem. A realidade educacional, portanto, só se torna inteligível quando considerada nesse entrelaçamento, que abarca desde as orientações ideológicas presentes nos documentos oficiais até as práticas desenvolvidas nas redes locais. A análise parte do nível micro — as ações da GERFOR — e se expande ao nível macro, isto é, às determinações da política educacional como um todo.

A categoria contradição exprime o movimento próprio da realidade social: fenômenos se constituem por tensões internas, antagonismos e disputas que impulsionam seu devir. Netto (2011) salienta que é precisamente pelo exame dessas contradições que se apreende a essência dos processos sociais. No âmbito da formação docente, tais tensões se evidenciam entre um discurso de valorização profissional e práticas que reforçam a lógica da produtividade; entre a promessa de uma formação crítico-emancipatória e a materialização de ações ágeis, instrumentais e alinhadas a demandas de mercado.

Deslocando-se então esse referencial para as ações da (GERFOR), as contradições ganham contornos concretos. De um lado, documentos oficiais exaltam a formação crítica, comprometida com a transformação social; de outro, a execução de cursos intensivos, centrados em competências da BNC-Formação e em metas de desempenho, subordinam o desenvolvimento profissional a indicadores de produtividade escolar. Soma-se a isso a tensão entre a participação docente — frequentemente evocada nos discursos — e a predominância de uma concepção utilitarista, na qual o professor figura mais como executor de protocolos do que como sujeito de reflexão.

Por fim, a mediação é a categoria que articula as demais, permitindo a passagem entre aparência e essência, parte e totalidade, sujeito e objeto. Ela é o processo que possibilita a compreensão do concreto em sua complexidade. Como afirma Martins (2011, p. 56) “A mediação não é um elemento externo entre dois polos opostos; ela é constitutiva da própria relação, é o que permite o movimento e a transformação da realidade”. Na análise da formação continuada da GERFOR, as mediações estão expressas nos documentos, nos discursos institucionais, nas práticas formativas, e nas condições materiais e simbólicas em que os professores atuam.

É por meio dessas mediações que pretendemos compreender o fenômeno formativo em suas múltiplas determinações e pode revelar a essência do objeto. A mediação, portanto, viabiliza o movimento dialético do conhecimento. Ela é a ponte teórica entre a apreensão inicial (aparente) e a reconstrução crítica do objeto (essência). Como destaca Kosik (1976, p. 38) “A realidade concreta é a síntese de múltiplas determinações. Conhecê-la significa captar essas determinações em sua totalidade por meio das mediações.” Para tanto, assume-se que compreender a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Goiânia exige revelar o fenômeno em suas múltiplas determinações, articulando teoria e prática, história e estrutura, aparência e essência.

A metodologia da investigação proposta desenvolveu-se em três momentos interrelacionados, que orientaram a construção do processo de pesquisa: levantamento

bibliográfico, estado do conhecimento e análise documental. Essa articulação permitiu não apenas uma aproximação teórica com a temática da formação continuada de professores, mas também uma compreensão crítica das práticas e políticas implementadas no contexto da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, por meio da GERFOR.

A pesquisa é de natureza qualitativa, assumindo uma perspectiva exploratória e sistemática, o que se justifica diante da complexidade do objeto investigado e da intenção de compreender a dinâmica interna das ações de formação continuada sob uma perspectiva crítica. Como destaca Minayo (2011), a abordagem qualitativa é adequada para interpretar significados, relações e processos sociais que não são passíveis de mensuração direta, mas que exigem análise densa e contextualizada.

O levantamento bibliográfico envolveu a seleção e análise dos principais referenciais teóricos sobre formação continuada docente, materialismo histórico-dialético, epistemologia da prática, epistemologia práxis, com destaque para as diretrizes recentes da BNC – Formação continuada. A partir desse levantamento, foi possível elaborar o quadro de coerência e criar o estado do conhecimento sobre o tema, identificando produções relevantes no campo acadêmico, com especial atenção àquelas registradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

O segundo momento metodológico consistiu na construção do estado do conhecimento, etapa essencial para identificar, sistematizar e analisar a produção acadêmica relacionada à formação continuada de professores, à BNC – Formação continuada e às ações implementadas na Rede Municipal de Educação de Goiânia. Este processo exigiu um investimento significativo de tempo direto desta pesquisadora, uma vez que se trata de uma tarefa que requer atenção minuciosa aos detalhes das obras analisadas, bem como sensibilidade para reconhecer as tendências e lacunas do campo investigado.

Conforme destacam Romanowski e Ens (2006), “a elaboração de um estado do conhecimento não se restringe à simples leitura e catalogação de produções, mas implica um movimento interpretativo, em que o pesquisador precisa tomar decisões quanto à organização, à categorização e à relevância das obras para a problemática investigada”. Nesse sentido, o tempo dedicado a essa etapa não apenas subsidiou o aprofundamento teórico da pesquisa, como também possibilitou uma leitura crítica do campo, fortalecendo a fundamentação e a justificativa da investigação.

Com o objetivo de identificar e analisar produções acadêmicas que tratam da temática da formação continuada de professores, bem como da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC–Formação Continuada), realizou-se um levantamento quantitativo na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). A busca foi orientada pelos seguintes

descritores: “Formação continuada de professores”, “BNC – Formação” e “Formação de professores da rede municipal de Goiânia”, permitindo identificar tendências, enfoques teóricos e lacunas existentes na produção acadêmica recente.

Esse processo foi realizado no segundo semestre de 2023 de agosto a dezembro, utilizamos os filtros para delimitar o período de 2019 a 2023 observa-se que o descritor “formação continuada de professores” possui significativa presença nas produções acadêmicas brasileiras, com um total de 1.452 trabalhos identificados, dos quais 1.037 são dissertações de mestrado e 415 teses de doutorado. Esse número expressivo revela a centralidade da formação docente no debate educacional, sendo abordada por distintas perspectivas teóricas e metodológicas ao longo das últimas décadas.

Já o descritor “BNC – Formação”, implementado oficialmente a partir de 2019, aparece em 85 produções, sendo 60 dissertações de mestrado e 25 teses de doutorado. Esses dados evidenciam o crescimento recente da discussão sobre as diretrizes nacionais de formação docente, refletindo a preocupação de pesquisadores com os impactos da normatização da formação inicial e continuada.

No que se refere ao recorte territorial, a expressão “formação de Professores da rede municipal de Goiânia” retorna 52 trabalhos, sendo 39 dissertações e 16 teses, o que indica um interesse mais localizado, pelos seguintes temas: PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), Educação Infantil, Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e Formação dos professores na área de Educação Física e políticas de financiamento no campo da educação básica, educação Inclusiva e outros.

Posteriormente, realizamos uma leitura minuciosa dos resumos, introduções e considerações finais dos trabalhos encontrados. Desse exame, selecionamos seis estudos que se mostraram mais pertinentes à nossa investigação: cinco dissertações e uma tese, todos centrados na formação continuada no município de Goiânia. Optamos por incluir um trabalho defendido em 2017 porque, ao delimitar a busca à rede municipal de Goiânia, constatou-se uma redução significativa na produção acadêmica sobre o tema.

Quadro1 - Levantamento de produções com proximidade com a formação continuada no município de Goiânia

Título do trabalho	Autor (a)	Tipo de pesquisa/ Ano de defesa	Universidade	Programa
A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da	Sarah Rízzia Campos Luíz	Dissertação/ 2019	Universidade Federal de Goiás, Goiânia)	Mestrado em Educação

Educação Básica – IDEB. 2019.				
Educação e diversidade: um olhar para a formação continuada de professores da rede municipal de Goiânia.	Brenda Fonseca Oliveira	Dissertação /2017.	Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis- GO	Mestrado - Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias- IELT
A formação continuada de professores de língua portuguesa na educação de adolescentes, jovens e adultos: um estudo sobre as ações formativas na rede municipal de ensino de Goiânia.	Éderson Saraiva	Dissertação/2022	Universidade Federal de Goiás, Goiânia,	Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) -
A formação continuada de profissionais da Educação Infantil: um estudo sobre as ações formativas na rede municipal de ensino de Goiânia	Flaviany Marques Ferraz Saraiva	Dissertação/2023	Unidade Universitária de Luziânia, Universidade Estadual de Goiás, Luziânia,	Mestrado em Gestão, Educação e Tecnologias
Educação Física e BNCC: expectativas, desafios e formação continuada dos professores do ensino fundamental da rede estadual do município de Goiânia.	Raquel Nunes Tavares	Dissertação/2019	Universidade Federal de Goiás, Goiânia	Mestrado em Ensino na Educação Básica
Das necessidades formativas aos sentidos e significados da formação continuada de professoras da educação infantil: um estudo de caso dos Centros Municipais de Educação Infantil de Goiânia	Priscilla de Andrade Silva Ximenes	Tese/2020	Universidade Federal de Uberlândia.	Doutorado em Educação

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da BDTD (2024)

Esses trabalhos oferecem subsídios teóricos e metodológicos essenciais para a presente pesquisa. O mapeamento das produções acadêmicas permitiu situar nosso estudo no debate atual, evitando sobreposições e assegurando a originalidade do recorte proposto. Essas produções evidenciam as principais linhas investigativas sobre formação continuada no município de Goiânia, oferecendo subsídios sólidos para a análise desenvolvida aqui.

Como instrumento de coleta de dados empíricos, optou-se pela análise documental, uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por possibilitar a interpretação

sistemática de materiais escritos, com vistas à identificação de padrões, significados e contradições. Foram analisados os seguintes documentos: Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Goiânia: Diretrizes Nacionais para a formação continuada; O documento intitulado: A política de Formação dos Profissionais da SME, ofícios de convocação para cursos, relatórios e informes institucionais elaborados pela GERFOR, entre os anos de 2020 e 2024¹.

Do ponto de vista metodológico, a análise documental apresenta vantagens relevantes, conforme aponta Cellard (2012), por minimizar a interferência direta do pesquisador sobre os sujeitos investigados. Ainda assim, impõe desafios específicos, exigindo um olhar crítico e atento para lacunas, silenciamentos e ambiguidades textuais. A análise foi orientada por uma perspectiva teórico-metodológica que compreende os documentos como expressões históricas e políticas, permeadas por disputas de sentidos, conforme propõem Evangelista e Shiroma (2017).

Seguindo essa orientação, o primeiro passo de nossa pesquisa consiste na identificação e seleção criteriosa dos documentos, considerando sua relevância, confiabilidade e representatividade. Somente após essa etapa foi possível buscar a compreensão do conteúdo em sua totalidade. No entanto, é necessário reconhecer que esse processo nem sempre oferece informações completas, sendo comum nos depararmos com fragmentos, lacunas interpretativas e trechos permeados por expressões complexas ou ambíguas.

De acordo com Cellard (2012), a validade e a consistência da análise documental dependem de certos cuidados prévios que o pesquisador deve adotar ao longo do processo investigativo. Esses cuidados funcionam como orientações metodológicas que favorecem interpretações mais sólidas e fundamentadas. O autor propõe um percurso analítico que se inicia com uma etapa preliminar, voltada para a crítica e o exame minucioso dos documentos. Nessa fase, é essencial observar aspectos como o contexto histórico e social em que o material foi produzido, a autoria, a confiabilidade, a autenticidade, a estrutura textual, os principais conceitos utilizados e a coerência interna do documento.

A análise do contexto, por sua vez, assume papel central nesse processo, pois possibilita compreender o ambiente político, econômico, cultural e social em que o texto foi elaborado, bem como os interesses que motivaram sua produção e os grupos sociais envolvidos ou a quem ele se destina. Independentemente da data de produção do documento, esse olhar contextualizado permite ao pesquisador identificar não apenas os significados explícitos, mas

¹ A pesquisa considerou ofícios de convocação para cursos, relatórios e informes institucionais elaborados no primeiro semestre de 2024. Portanto, cursos ofertados após esse recorte não foram contemplados nesse trabalho.

também as concepções subjacentes e os discursos que refletem determinadas disputas e ideologias. Desse modo, a análise não se limita à descrição dos dados, mas avança rumo à apreensão crítica de suas determinações históricas e sociais.

Evangelista e Shiroma (2019) propõem uma abordagem teórico-metodológica para a análise documental que se estrutura a partir de três eixos fundamentais: a posição do documento, a posição do pesquisador e a posição da teoria. De acordo com a perspectiva das autoras, esses elementos constituem os pilares para uma leitura crítica e contextualizada dos documentos, e sua compreensão requer uma articulação dinâmica entre a empiria e o referencial teórico.

O ponto de partida adotado por Evangelista e Shiroma (2019) é o próprio documento, considerado como expressão objetiva de processos históricos concretos. Nesse sentido, o documento é entendido como materialidade histórica dotada de significados que não são imediatamente evidentes, exigindo, portanto, uma análise que vá além da aparência e revele suas determinações internas. As autoras, ancoradas na tradição marxiana, defendem a necessidade de apreender a materialidade concreta antes de buscar sua explicitação conceitual, o que implica em compreender os documentos em sua movimentação histórica e política.

Além disso, as autoras destacam que o documento não deve ser tomado como representação direta da política, mas como um vestígio, um indício que carrega marcas de projetos, disputas e contradições. Isso exige, metodologicamente, o cotejamento com outras fontes, a comparação entre diferentes registros e a atenção às apropriações, silenciamentos e deslocamentos que podem ocorrer no processo de produção documental.

Nesse processo, a figura do pesquisador ganha centralidade. Longe de ser um sujeito neutro ou meramente técnico, o pesquisador atua de forma ativa, orientando sua investigação por questões teóricas e políticas que incidem sobre a escolha dos documentos e sobre a forma de interpretá-los. Sua tarefa não se resume à coleta ou à descrição, mas envolve um trabalho intelectual rigoroso de análise, reflexão e confronto de fontes, no qual teoria e empiria se entrelaçam. As fontes secundárias podem contribuir com esse movimento, mas não substituem o esforço analítico necessário à construção do conhecimento.

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada a partir da análise de documentos oficiais – o primeiro, intitulado: “Política de Formação Continuada dos profissionais Da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia”, e documentos oficiais como ofício de divulgação ou convocação dos cursos para os professores, análise dos informes fornecidos pela GERFOR e outros documentos fornecidos pela gerência ou no site da SME.

Assim, considerando os documentos levantados, estabelece-se enquanto pontos de análise: o histórico da formação continuada na SME; cursos ofertados pela GERFOR, enquanto formação continuada ou ação formativa; análise dos objetivos dos cursos ofertados entre os anos de 2020 e 2024 e contradições acerca da formação continuada tendo como base todos os elementos discutidos anteriormente.

Esses procedimentos permitiram estabelecer os eixos de análise da pesquisa: o histórico da formação continuada na SME; os cursos ofertados pela GERFOR enquanto ações formativas; os objetivos e fundamentos dessas formações; e as contradições entre o discurso institucional e a prática formativa observada. Todo o percurso foi orientado pelos pressupostos do materialismo histórico-dialético, buscando apreender a totalidade do fenômeno investigado, indo além da aparência imediata e revelando suas determinações internas.

O referencial teórico considera que a formação docente é uma temática recorrente quando o assunto é educação escolar no contexto brasileiro a partir da década de 1990. Esse marco se dá em decorrência a promulgação da lei 9.394/1996², espaço em que as concepções de formação docente assumem uma perspectiva menos teórica e mais pragmatista (Curado Silva, 2011). Nesse contexto, entende-se que a docência e seus saberes devem ser fundamentados no saber prático.

Aqui entende-se a “formação continuada”, como um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já em possibilidade concreta do exercício da sua profissão, na qual se prevê a discussão do professor imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados. Com o desenvolvimento socioeconômico, a formação passou a ser concebida como requisito para o trabalho, buscando atualização constante, uma vez que a formação continuada é um meio de aprofundamento e avanço na formação profissional.

A constituição histórica da formação continuada é marcada pela Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. O foco da BNC – Formação continuada remete ao desenvolvimento de competências e habilidades distribuídas nas dimensões “I- conhecimento profissional; II- prática profissional; III-engajamento profissional” (Brasil, 2020 p.2).

² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) publicada em 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O texto aprovado em 1996 é resultado de um longo debate que durou cerca de oito anos (1988-1996). A LDB conta com 120 artigos. Foi sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e foi relatada por Darcy Ribeiro.

A BNC-Formação continuada apresenta competências semelhantes e alinhadas a BNC-Formação e a BNCC. Sobre essa convergência planejada, Almeida, Mohn e Souza (2021) afirmam que as dimensões do conhecimento contempladas nas resoluções formativas de professores desses documentos são as mesmas, considerando conhecimento, prática e engajamento profissional. Assim, constituiu-se uma padronização curricular centralizada na BNCC e nas reformas educacionais, revelando a intencionalidade das políticas curriculares que se estendem desde a educação básica até a pós-graduação³.

Almeida, Mohn e Souza (2021) asseguram que a legislação de formação docente brasileira é em essência uma lista de competências já estabelecidas na BNCC e que na BNC-formação se faz presente como anexo na resolução, sem qualquer reflexão teórica. Essa organização reduz a resolução a uma agenda de formação docente de perspectiva homogeneizante, produtiva e nada crítica, resultando em um reducionismo formativo.

No intuito de identificar as ações de formação continuada de professores dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, estamos em processo de investigação sobre a Gerência de Formação dos Profissionais da SME, de acordo com o documento elaborado pela SME em 2020 concebe uma proposta de formação para os professores da rede e elabora metas da política de formação continuada dos profissionais da educação para um período compreendido de 2020-2025.

O presente documento traz um breve histórico do CEFPE- Centro de Formação dos Profissionais da Educação, criado em 1999 com o intuito de promover o aperfeiçoamento da prática dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. A formação continuada decorreu do contexto da implantação do Projeto escola para o século XXI que propôs organização do ensino Fundamental em ciclos de Formação e desenvolvimento humano, houve a necessidade do aprimoramento docente que acontecia por meio de palestras, seminários, simpósios, congressos e encontros em parceria com instituições de ensino e acompanhamento técnico e pedagógico, equipe multidisciplinar composta por professores efetivos da rede de ensino.

Em 2015 o CEFPE foi renomeado como Gerência de Formação dos Profissionais de Educação – GERFOR responsável pela formação continuada dos profissionais da rede municipal de ensino. A definição dos cursistas é estabelecida considerando o perfil de

³ Entende-se por formação continuada a pós-graduação em seus formatos lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado).

profissionais da Rede Municipal de Educação (RME), considerando a função exercida pelos profissionais, e divulgando seus cursos via ofício às instituições escolares e redes sociais.

Em consonância com a LDB, as ações formativas promovidas pela SME assumem a formação sólida do profissional da educação, a valorização e profissionalização como pontos primordiais, reafirmando a importância da formação para qualificação do trabalho nas instituições educacionais e para a progressão na carreira docente e na administrativa, em consonância, portanto, com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000) e Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia (Lei nº 9128, de 29 de dezembro de 2011). (Goiânia, 2013, p. 08).

Aqui a formação continuada contribui para a consolidação da identidade profissional, no qual o foco formativo sobre um deslocamento da formação para a problematização do sentido dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente disseminados. Assim, há a qualificação do saber fazer dos profissionais da educação, do privilégio da prática investigativa e questionadora da realidade, no intuito de promover mudanças qualitativas na vida cotidiana. Assim, Luiz e Assis (2020) afirmam que a GERFOR promove a formação continuada como uma política pública que proporciona a atualização profissional, que não foge aos interesses neoliberais promovendo a formação como oportunidade de atender as demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto partimos para o nosso ponto chave que será a análise das bases teóricas e fundamentos das ações de formação continuada de professores cursistas de formação na GERFOR. Assim, essa construção encontra-se em processo para que seja possível compreender sob quais bases teóricas e fundamentos repousa a formação continuada dos servidores e se elas são coerentes com uma perspectiva crítica de formação ou se é passiva e reprodutora de ideários formativos fomentados pelas demandas do mercado de trabalho.

Nesse contexto, o primeiro capítulo “Concepções de Formação Continuada de Professores: uma discussão a partir da epistemologia”, realiza um percurso teórico-conceitual das principais abordagens que sustentam a formação continuada docente. Parte-se da racionalidade técnica, centrada na adaptação do professor às exigências institucionais e na eficiência de métodos aplicáveis, passando pela epistemologia da prática, que valoriza a experiência cotidiana e a resolução de problemas práticos. O capítulo culmina com a defesa da epistemologia da práxis, que articula teoria e prática em uma perspectiva crítica e transformadora. Neste capítulo entende-se que apenas uma formação ancorada na práxis —

fundamentada na totalidade histórica e nas contradições sociais — é capaz de promover a emancipação docente. A discussão ainda dialoga com os princípios defendidos pela ANFOPE, que reforça a importância de uma formação integrada, crítica e socialmente comprometida.

Já no segundo capítulo intitulado “Secretaria Municipal de Goiânia (SME) e a Formação Continuada de Professores” apresenta-se a trajetória histórica da formação continuada na Rede Municipal de Ensino de Goiânia, destacando a criação da GERFOR (Gerência de Formação dos Profissionais da Educação) como marco institucional dessa política. Analisa-se o documento oficial da SME, evidenciando seus fundamentos teóricos, estrutura organizacional e contradições internas. Embora o documento menciona teorias críticas como o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural como base da formação, na prática, prevalece uma orientação voltada ao cumprimento de metas e indicadores de desempenho. Essa discrepância revela a tensão entre o instituído — que representa as normativas e práticas gerenciais — e o instituinte — constituído pelas necessidades e experiências críticas dos professores, que buscam romper com a lógica instrumentalizada da formação continuada.

No último capítulo, “GERFOR e sua Perspectiva Formativa: uma análise da formação ofertada aos professores da Rede Municipal de Goiânia”, a dissertação realiza uma análise das ações formativas promovidas pela GERFOR entre 2020 e 2024. A partir de dados quantitativos e qualitativos, evidencia-se a predominância de cursos de curta duração e orientados à prática imediata, revelando uma perspectiva formativa próxima à epistemologia da prática. Tais formações são descritas como aligeiradas, focadas em resultados e fortemente influenciadas por uma lógica gerencialista. Embora existam iniciativas pontuais que se aproximam de uma formação reflexiva e transformadora, elas são insuficientes para configurar uma política formativa ancorada na práxis. A análise prevê que a política de formação da SME tende a reforçar modelos adaptativos e técnicos, em detrimento de uma perspectiva crítica e emancipadora de formação docente.

Segue o quadro de coerência referente a essa pesquisa, sintetizando as intencionalidades dela.

Quadro 2 – Quadro de coerência da pesquisa

Título:	Formação de Professores - Reflexão sobre a formação continuada da Rede de Educação Municipal de Goiânia	
Mestranda:	Maria Dairan da Silva	
Orientador:	Prof. ^a Dr. ^a Renato Barros de Almeida	
Data:	2023-2024	
TEMA		OBJETO

Formação Continuada de Professores SME Goiânia		Concepção de formação continuada de professores
PROBLEMA		OBJETIVO GERAL
Como se constituiu os fundamentos da formação continuada de professores na ação formativa dos mesmos mediada pela Gerência de Formação de Professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Goiânia?		Compreender os fundamentos da formação continuada de professores nas ações formativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia de 2020-2024 .
QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
- Quais concepções de formação continuada de professores se constituíram historicamente? - Quais são seus fundamentos teóricos?	Discutir os fundamentos da formação continuada de professores constituídas historicamente?	Revisão bibliográfica ou revisão de literatura
Qual a história do GEFOR e de suas ações de formação continuada se efetivara?	Identificar as ações de formação continuada de professores dos anos iniciais da SME Goiânia de 2020-2024	Análise documental do GEFOR
Quais as concepções de formação continuada de professores que sustentam as ações formativas para os professores dos anos iniciais do GEFOR/SME Goiânia?	Analisar as bases teóricas e os fundamentos das ações de formação continuada de professores dos anos iniciais do GEFOR/SME Goiânia de 2020-2024.	Análise documental

Fonte: autora (2024)

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA

Este capítulo traça um percurso teórico que se inicia na racionalidade técnica, passa pela epistemologia da prática – compreendida como uma abordagem que enfatiza uma prática reflexiva, adaptativa e moldada pelo cotidiano – e culmina na defesa da epistemologia da práxis, entendida como uma prática transformadora, ancorada na totalidade histórica e política. Ao destacar essas abordagens, evidencia-se a tensão entre uma formação que se limita à adaptação às demandas imediatas e uma proposta que visa à transformação crítica da realidade social e educativa, reforçando a necessidade de uma formação continuada comprometida com a emancipação do educador. Diante das disputas epistemológicas presentes na formação docente, torna-se urgente defender uma formação continuada ancorada na práxis e comprometida com a transformação da realidade social e educativa.

Assim, este capítulo delinea o campo de materialização da pesquisa, entendendo como um campo de disputas que determina a formação docente no contexto brasileiro e sobretudo goianiense. Nessa perspectiva são aprofundados esses elementos que constituem e são constituídos por meio das vivências que conduzem a constituição histórica desse processo. Assim, primeiramente remete-se a racionalidade técnica e suas determinações no âmbito da formação continuada, em seguida, é trata-se sobre a epistemologia da prática e suas especificidades. Na sequência contempla-se a epistemologia da práxis estabelecendo-se diálogo com a formação continuada, e, por fim, corroborando com essa perspectiva formativa, contempla-se a Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que remete a essa perspectiva de formação voltada para a práxis.

Assim, a princípio é necessário conceber a epistemologia como a teoria do conhecimento, um ramo da filosofia que investiga as origens, limites e possibilidades do saber humano. Remetendo a origem da palavra, episteme vem do grego “conhecimento” e logos remete a “estudo”, portanto, estudo do conhecimento. Nesse contexto, a epistemologia remete a síntese de um determinado conhecimento, Curado Silva (2017). A autora discute duas abordagens epistemológicas em disputa na produção de conhecimento sobre a formação docente no Brasil: a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis

No intuito de compreender os processos históricos que permeiam a formação continuada docente, aborda-se sobre a racionalidade técnica enquanto fundamento de muitas práticas formativas e redução da formação continuada dos professores a um conjunto de habilidades e procedimentos orientados pela lógica da eficiência e adaptação ao mercado. Essa

perspectiva reducionista da formação continuada reforça a conformidade e manutenção social vigente, distanciando-se de uma educação transformadora que promova a emancipação e a capacidade de reflexão crítica dos professores sobre a sua práxis.

Nesse contexto, remete-se a epistemologia da prática como teoria do conhecimento aplicada à formação de professores que valoriza as experiências cotidianas e as soluções práticas para os desafios do ambiente escolar. De perspectiva utilitarista, ela privilegia a adaptação do professor às demandas produtivas, sob influência neoliberal reforça-se a fragmentação do trabalho docente restringindo o desenvolvimento de uma docência questionadora e superadora das estruturas sociais vigentes.

Como forma de resistência à formação racional, técnica e instrumental, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, se posiciona em defesa de uma formação docente contínua e emancipatória, articulando a formação inicial e continuada como um processo contínuo, contribuindo para a autonomia do professor, dando ênfase a uma formação teórica, sólida e interdisciplinar. A ANFOPE também se posiciona a favor das políticas educacionais que consideram como foco o fortalecimento do magistério, promovendo um espaço de reflexão sobre a realidade social, econômica e política que influencia a docência.

1.1 Racionalidade técnica e a formação continuada

A educação e a formação, quando orientadas pela técnica e pela instrumentalidade, priorizam a preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho de forma imediatista e mecânica (Fernandes, 2016). Na perspectiva da instrumentalidade, a educação e a formação, na busca pelo atendimento às exigências do capital, se distanciam do sentido da coletividade enquanto possibilidade de transformação da humanidade, visando sua real melhora.

Sob a ótica da racionalidade técnica, a formação é reduzida a um processo de instrução, transformando os indivíduos em engrenagens sociais programadas para atender às exigências do sistema produtivo, desconsiderando as implicações sociais e humanas. Assim, a educação se coloca a serviço da produção de riqueza da vida material que potencializada pela racionalidade técnica está a serviço do sistema capitalista. Essa estrutura formativa, em um sistema produtivo voltado para adaptação, corrobora para a formação de uma consciência individual que conduz a conformação, assumindo e defendendo as condições injustas as quais os homens são submetidos.

A educação nesse contexto é impotente no sentido de propor uma formação para se contrapor a concepção formativa estruturada para atender às demandas econômicas, políticas e

sociais planejadas pelo capitalismo previamente. Assim, a educação, enquanto instrumento formativo, divulga os interesses da classe dominante, potencializando a crença aparente de que os condicionantes impostos pela sociedade não devem ser considerados no processo formativo.

A formação voltada para a instrumentalidade contempla o mercado profissional, a transmissão de informações e a apropriação de conhecimentos essenciais ao funcionamento da sociedade. Uma concepção de formação que não oriente pela articulação das dimensões da existência, estabelecendo estreito vínculo entre educação e cultura e seus meandros, não será potente o suficiente para promover mudanças sociais.

A dominação do homem se dá a partir do momento em que a racionalidade técnica não reconhece seus limites e “volta-se para o domínio e manipulação da própria vida, inclusive da vida humana” (Goergen, 2005, p. 23). Assim, os valores de uma formação integral foram desconstruídos pelo predomínio da razão instrumental, a serviço de um “ideal de homem submisso à ordem burguesa e aos seus interesses, disposto a aceitar as regras do mercado e a instrumentalização do ser humano a seu serviço” (Goergen, 2005, p. 61).

Aqui, a correspondência entre formação e racionalidade está na educação que nos moldes da racionalidade técnica leva a adaptação das pessoas à realidade em que vivem, orientando-as a se conduzir no mundo. Assim, a educação se revela instrumental e comprometida com a conservação da estrutura social vigente, e se ajustando à sociedade, orienta a humanidade na mesma direção. Essa realidade é determinada pela própria instrumentalidade que a constitui enquanto ideologia que subjuga todos os sujeitos.

Nessa perspectiva, a educação baseada na aplicação de conhecimento científico é tratada como problemas técnicos que precisam ser resolvidos por meio de processos racionais, científicos, utilizando de artifícios para prever e controlar os resultados de diferentes cursos da ação prática. Assim, os pesquisadores educacionais concebidos como cientistas realizam a investigação científica e pesquisa em busca de respostas para questões científicas levantadas dentro de um quadro educacional. Essas atividades se desenvolvem dentro de atividades livre e na neutralidade de valores (Diniz Pereira, 2014).

Há um modelo hierárquico de conhecimento profissional em que a pesquisa é institucionalmente separada da prática. Em que o pesquisador fornece a ciência básica necessária para o diagnóstico e solução de problemas da prática, assim, os pesquisadores desempenhariam um papel superior ao dos próprios professores. Nesse contexto, o papel do professor na visão científica de teoria e prática é de passividade mediante as recomendações práticas de pesquisadores e técnicos. Carr e Kemmis, 1988, aborda e crítica à visão dos professores como meros executores de decisões tomadas por teóricos educacionais, enfatizando

a necessidade de reconhecer os docentes como profissionais reflexivos e críticos, capazes de tomar decisões fundamentadas em sua prática.

Assim, a racionalidade técnica enfatiza a aplicação de conhecimento científico e técnico na prática educacional, com ênfase na eficiência e na implementação de decisões direcionadas por pesquisadores. Cabe ao professor a execução de decisões políticas estabelecidas por especialistas educacionais que julgam e determinam as suas próprias práticas pedagógicas. Essa valoração com conhecimento científico sobre a prática educacional enfatizando a melhoria da eficácia do ensino por meio da aplicação de técnica e base científica, pode desconsiderar a experiência e reflexão de professores no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva limita a autonomia docente reduzindo-os a executores de políticas e procedimentos estabelecidos por outros, desconsiderando a complexidade da prática educacional de uma determinada comunidade.

Para Schön (2020) a divisão hierárquica entre pesquisa e prática reflete no currículo normativo escolar, partindo da ciência básica e aplicada para desenvolvimento e habilidades para solucionar problemas do mundo real. Ele critica o modelo de racionalidade técnica institucionalizado nos currículos profissionais e argumenta que, nesse modelo, o conhecimento real é baseado nas teorias e técnicas das ciências básicas e aplicadas, e que as habilidades práticas são consideradas secundárias e ambíguas.

Na perspectiva da racionalidade a formação docente é técnica, especializada em materializar regras científicas, para tanto, o professor deve apreender conteúdo científico e pedagógico para subsidiar a sua prática, na qual deve aplicar conhecimentos e habilidades tanto científica quanto pedagógica. Há pelo menos três modelos de formação de professores baseadas na racionalidade técnica: o treinamento de habilidades comportamentais, que treina os professores para o treinamento de habilidades observáveis; o modelo de transmissão no qual o conteúdo científico e pedagógico é transmitido aos docentes ignorando habilidades e prática de ensino e o modelo acadêmico profissional que reconhece o conteúdo disciplinar ou científico suficiente e que a prática do ensino pode ser apreendida em serviço (Diniz Pereira, 2014).

Em vários países, o currículo de formação de professores é baseado na racionalidade técnica, e instituições internacionais de fomento são responsáveis pela manutenção de reformas conservadoras de formação docente, sobretudo em países em desenvolvimento, um exemplo expressivo desse movimento é o Banco Mundial. Essa instituição tem fundado a racionalidade técnica e científica em reformas educacionais, especialmente na formação docente pelo mundo.

A concepção de formação que atende, portanto, a essa lógica centra-se na racionalidade técnica, no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e

prescritivo, baseado no aprendizado imediato e não mediado a fim de resolver problemas do cotidiano (Almeida, 2020, p. 281)

Essa perspectiva formativa valoriza a eficiência e a aplicação direta de técnicas e procedimentos pré-definido, sem a necessidade de incentivar a compreensão profunda das complexidades envolvidas nas situações práticas. Ela se baseia em instruções e métodos padronizados para o trabalho com a prática, limitando a possibilidade do desenvolvimento de habilidades reflexivas e críticas nos estudantes, restringindo as potencialidades profissionais, entre elas a facilidade de se adaptar nos contextos complexos que exigem uma análise profunda e flexível.

A formação centrada exclusivamente na racionalidade técnica é fundamenta na perspectiva neoliberal do mercado que atende a uma lógica singular e, o Estado nessa conjuntura deve ser visto de forma cautelosa, para que não atenda as especificidades de algum grupo. Assim, os países devem recrutar suas políticas públicas de forma a atender aos imperativos da eficiência e eficácia, ditadas pela racionalidade de um mercado globalizado (Almeida, 2020).

Em suma, a racionalidade técnica apresenta-se como um obstáculo à formação integral e emancipadora dos docentes, promovendo uma educação voltada para a adaptação passiva ao mercado. Para superar essa limitação, é necessário repensar o processo formativo a partir de uma perspectiva que valorize a reflexão crítica e a transformação social.

1.2 Epistemologia da prática e a formação continuada

A epistemologia da prática é a teoria do conhecimento fundamentada pelas próprias perspectivas formativas que se apropriaram da formação continuada no contexto brasileiro nas últimas décadas. Os paradigmas emergentes dessa epistemologia têm orientado os âmbitos econômico, político, social e nessa perspectiva, a educação para a formação de sujeitos adaptáveis e flexíveis ao modo de produção vigente. Essa perspectiva neoliberal ascende, impondo o desenvolvimento de habilidades e competências que são exigidas da classe trabalhadora, e com o professor não é diferente. Nesse contexto, a formação docente exige uma nova pedagogia capaz de sustentar esse professor.

Sob uma roupagem aparentemente inovadora, o trabalho docente desloca-se da dimensão técnica para a dimensão prática, afirmando que o professor deve ter um contato efetivo com o contexto escolar, vivenciando ainda na formação inicial o contato real com a

escola, no intuito de desenvolver habilidades cognitivas e práticas que o permitam compreender a complexidade das demandas educacionais (Curado Silva, 2016). Assim, as reformas educacionais propostas para formação docente apontam para a dicotomia entre teoria e prática, com a valorização do saber prático em detrimento do teórico, na qual defende-se que a prática instrumentaliza a teoria e constrói sua utilidade.

A epistemologia da prática apresenta limitações no enfoque pragmático, pois embora ela valorize a experiência enquanto fonte de conhecimento, essa perspectiva tende a ignorar a necessidade de uma análise crítica sobre as condições estruturais da prática educacional. Dessa forma, questões mais amplas como a desigualdade de gênero, raça e classe tendem a ser marginalizadas em detrimento da prática pura. Assim, todo e qualquer elemento que poderia influenciar as demandas educacionais são irrelevantes ao contexto da prática.

Nesse sentido, no viés proposto pela resolução apresentada pela CNE/CP nº 1 de 2020, a formação docente deve ter um ser pragmática e utilitarista, na qual a prática do professor é um determinante no êxito de suas funções, restando a formação teórica, um espaço de menor relevância. A epistemologia da prática, enquanto um conjunto de teorias que sustentam esse modelo de formação, é uma tendência de perspectiva hegemônica que transfere o espaço central da formação para a escola, defendendo que estar inserido no contexto escolar é um determinante para que aconteça uma formação efetiva.

Nos últimos anos, a epistemologia da prática influenciou a formulação de políticas educacionais brasileiras, orientando a formação continuada de professores com foco na flexibilidade e na adaptação ao mercado de trabalho. Essa abordagem busca desenvolver habilidades que permitam aos educadores responder às demandas contemporâneas da sociedade, promovendo uma prática pedagógica alinhada às expectativas do setor produtivo e às novas configurações da economia. No entanto, tal enfoque levanta questionamentos sobre o impacto dessa flexibilidade na autonomia docente e na construção de uma prática educacional crítica. Ao priorizar competências voltadas para a adaptação ao mercado, corre-se o risco de reduzir a educação a uma lógica instrumental, onde o saber pedagógico é moldado pelas exigências de produtividade e eficiência. Dessa forma, a formação continuada dos professores tende a enfatizar a capacitação técnica, muitas vezes em detrimento de reflexões mais profundas sobre o papel social e cultural da educação, bem como sobre as possibilidades de uma prática educativa que promova a emancipação e a cidadania crítica dos estudantes.

Nessa vertente, o fundamento pedagógico da formação profissional prevê o potente componente de reflexão baseado em soluções práticas. Nesse contexto, Schön (2000) defende que a construção dos conhecimentos docentes deveria se dar na/para a prática, tendo na reflexão

da ação a mola propulsora para a resolução de desafios dados na realidade do profissional. Assim, a epistemologia da prática sustenta o princípio de que a formação profissional deveria se dar na/para prática, na dinâmica do “aprender a fazer fazendo” (Schön, 2000, p.2).

Nesse contexto, a epistemologia da prática prevê que o profissional docente seja reflexivo considerando aspectos relacionados ao seu cotidiano em uma perspectiva amplamente instrumental, e desvinculada da totalidade dos fenômenos. É nesse movimento que se percebe a fragmentação do trabalho docente, uma vez que a reflexão do professor é limitada a sua prática e a sua intervenção, sendo desvinculada da realidade que envolve essa intervenção, tendo a sua prática resumida a um eterno saber fazer (Curado Silva, 2008.)

A racionalidade prática se faz presente, tendo como foco da pesquisa e formação situações reais, cotidianas em sua multiplicidade, negando o direcionamento teórico. Assim Schön (2000) contempla a atividade profissional enquanto prática exercida como espaço de aprendizado, no qual o conhecimento deve emanar da prática reflexiva, que exige a reflexão da ação, o conhecimento na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Apesar da aparente inovação, a epistemologia da prática nada mais é que a afirmação de uma concepção neotecnicista de formação, que enfatiza os aspectos pragmáticos do trabalho docente, domínio dos conteúdos da Educação Básica e resolução de problemas imediatos do cotidiano escolar (Curado Silva, 2016). Nesse contexto, essa perspectiva fomenta a possibilidade de uma formação meramente instrumental, baseada em competências e habilidades a serem alcançadas, fomentando uma ideologia fortemente articulada para manter as relações de produção.

É um profissional reflexivo – um *professor reflexivo* – que reflete apenas sobre os aspectos cotidianos e instrumentais, em círculos fechados, perdendo a relação com a totalidade onde questões centrais como gênero, classe e hegemonia, dentre outras, deixam de gerar reflexões, pois não se referem ao imediato e se naturalizam nas relações (Curado Silva, 2008, 112) (grifos da autora)

A proposta de reflexão sobre a prática é observada na legislação voltada à formação inicial e continuada de professores, influenciando tanto as perspectivas pedagógicas quanto a produção teórica e a pesquisa educacional no Brasil. Essa concepção epistêmica de formação docente concebe como responsabilidade do professor o sucesso ou o fracasso escolar, esse olhar ampliado sobre as atribuições desse professor contribui para sua precarização, uma vez que a exigência é aumentada e as condições de trabalho tendem a se manter ou ainda a piorar.

Rodrigues e Kuenzer (2007) afirmam que a epistemologia da prática se faz presente de forma mais efetiva a partir das resoluções lavradas pelo CNE de 1999, revelando a expressiva

incorporação dessa concepção nos debates sobre a formação docente que se estabeleceram a partir de então. Ao centrar a formação do professor no desenvolvimento de competências, e daí a necessidade de capacitá-lo para nova prática, dissociada da teoria, as políticas curriculares reconhecem a prática enquanto elemento articulador do processo de formação de professores, incorporando a concepção apresentada por Schön (2000) de forma reveladora. Embora os documentos refiram-se a uma integração entre teoria e prática, a dimensão instrumental da prática tende a sobrepor a teoria.

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. (BRASIL, 2020 p.2)

A reformulação da prática e a reflexão sobre e para ela passam a ser o ponto de partida para a formação continuada. Nesse contexto, a prática torna-se o elemento articulador do processo formativo, uma vez que o documento revela uma dissociação entre teoria e prática, considerando como objeto de reflexão na formação continuada teorias e métodos referentes a prática profissional. O documento traz consigo ainda os seguintes elementos:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: **foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica:** (...) II - Uso de metodologias ativas de aprendizagem - as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, sendo que entre as diferentes atividades de uso de metodologias ativas estão: a **pesquisa-ação**, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores; (...). IV - Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de **praticar, refletir e dialogar sobre a prática**, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, **a formação em serviço na escola** a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor; (...) (BRASIL, 2020 p.5) (grifos nossos)

O trecho acima é parte do texto formativo da resolução CNE/CP nº 1 de 2020, no qual os termos em destaque dialogam com a perspectiva da epistemologia da prática, uma vez que fundamenta a eficácia da formação continuada sempre atrelada às características presentes no campo de intervenção prática. Nesse sentido, a formação continuada será mais

eficaz quando recrutada com a finalidade de otimizar processos no campo de atuação do professor, seja utilizando a pesquisa-ação, ou por meio do exercício formativo de praticar, refletir e dialogar sobre a prática. O documento que regulamenta a formação continuada do professor revela sua finalidade de enfatizar a importância da formação e do trabalho docente restritos ao ambiente escolar.

Assim, a perspectiva epistêmica da prática, ponto estruturante da legislação da formação docente seja ela inicial ou continuada, remete ao trabalho intelectual apenas quando se pensa a questão do estudo envolvendo a organização do trabalho docente. Não há referências relacionadas ao desenvolvimento do exercício intelectual, político, ou científico-tecnológico para o enfrentamento dos desafios sociais. As referências identificadas ao longo do documento são de cunho prático, reforçando seu teor instrumental na construção das relações com o conhecimento.

Outro elemento identificado no trecho da resolução é a presença do termo pesquisa-ação que, enquanto uma metodologia não pode ser concebida como um espaço de produção de conhecimento. Em essência, trata-se de um viés de pesquisa que tem como finalidade otimizar a prática do professor, defendida na epistemologia da prática e que “(...) pode contribuir com a transformação de uma determinada situação, a partir de um processo em que tanto os sujeitos envolvidos quanto o problema em questão se modificam em função das intervenções feitas (...)” (Curado Silva; Limonta, 2014, p. 22). Dessa maneira, nessa perspectiva de pesquisa, é difundido o perfil do professor investigador/pesquisador por Zeichner (1998) como agente transformador de sua própria prática, que reflete nela e sobre ela com o intuito de garantir a sua qualidade, baseado na realização pessoal, revelando qualidades individuais e subjetivas, tão essenciais à sociedade capitalista e ao seu viés neoliberal.

Para Zeichner (1993), a formação do professor investigador/pesquisador deve partir dos pressupostos investigativos da pesquisa-ação. Para defender esses pressupostos, em seus estudos, questiona a pesquisa educacional e discute a distinção entre o mundo dos professores-pesquisadores e dos pesquisadores acadêmicos. Zeichner (1998) argumenta que há um aspecto recíproco de desprestígio e distanciamento das perguntas de investigação do outro e ceticismo em relação ao pensamento e à prática da academia e da escola.

Ao afirmar e difundir o discurso de estranhamento entre universidade e escola, teoria e prática, revela-se a pseudoconcretude da realidade e a perspectiva utilitarista da epistemologia da prática de reduzir a escola ao ambiente de formação. Para Zeichner (1998) existe a necessidade de reestruturação da relação social, política e econômica da produção de conhecimento em pesquisa educacional por meio dos paradigmas da pesquisa participante e da

pesquisa-ação como uma forma de aumentar o padrão ético e o nível de democracia na pesquisa com o intuito de valorizá-la.

Essa formação para adaptação promove a convergência de conceitos que possuem como objetivo moldar uma consciência coletiva alienada e estruturante do modo de produção por meio do trabalhador, conformado, estagnado e dependente de forças externas. E nessa conjuntura que instaura o poder dominador que a epistemologia da prática é capaz de promover, sustentado nas contradições da realidade que se perpetua e estrutura o modo de produção capitalista.

A epistemologia da prática, ao enfatizar a aplicação imediata e o saber prático na formação continuada de professores, pode gerar limitações significativas para as necessidades educacionais contemporâneas. Ao focar na experiência cotidiana e em soluções rápidas para as demandas do ambiente escolar, essa abordagem frequentemente marginaliza o conhecimento teórico e crítico, essencial para uma educação transformadora. Dessa forma, a formação docente acaba por privilegiar uma adaptação técnica às exigências do mercado, conduzindo a uma prática pedagógica conformista, que reforça uma visão utilitarista e limitada da educação.

Em vez de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, capaz de questionar e transformar as estruturas sociais, essa epistemologia reduz a escola a um espaço de adequação e subordinação aos interesses econômicos, fortalecendo uma formação que se mantém distante das necessidades de emancipação e autonomia do educador e dos alunos. Assim, ao ignorar a complexidade da prática educativa e a importância da integração entre teoria e prática, a epistemologia da prática pode perpetuar a alienação e estagnação no campo educacional, impedindo a formação de docentes preparados para enfrentar e transformar a realidade social em que atuam.

1.3 Epistemologia da Práxis e a formação continuada

A epistemologia da práxis é compreendida como a construção do ser docente por meio da interação com o meio social, cultural e físico. Ela incentiva o professor a refletir sobre a realidade social de forma totalizante, promovendo sua autonomia e emancipação, e, em última instância, a transformação dessa realidade (Almeida, 2020). Nesse contexto, o conceito de práxis, conforme discutido por Gramsci (2000), amplia a compreensão da educação, conectando-a à prática transformadora e à luta por emancipação. Essa epistemologia se constrói em uma perspectiva contra hegemônica, em que se baseia em uma formação que abrange as dimensões técnica, estética, ética e política do trabalho docente.

Nessa conjuntura, é imprescindível refletir sobre a educação a partir da ordem social e cultural, uma vez que a primeira remete a compreensão dos direitos e deveres de uma sociedade, e a segunda, remete a internalização dessa sociedade por meio do trabalho (Gramsci, 2000). Nesse movimento, a epistemologia da práxis permite a análise da atividade educativa e de suas intencionalidades, não permitindo uma leitura superficial da realidade, que geraria uma intervenção alienante imposta pelo modo de produção e o acúmulo do capital, mas de uma perspectiva mais profunda, considerando sua essência. Enquanto a epistemologia da prática valoriza a adaptação às condições estabelecidas, a práxis exige uma intervenção crítica e consciente, permitindo ao sujeito não apenas adaptar-se, mas transformar a realidade que o cerca.

A formação docente não deve ser pensada apenas como forma de atender a lógica mercadológica do trabalho, mas deve compreender o mundo do trabalho e seus determinantes. Nessa perspectiva, a epistemologia da práxis deve proporcionar um projeto emancipador no qual o trabalho manual e intelectual se faça presentes e transforme a educação para que ela cumpra sua dimensão ontológica, humanizadora e emancipadora. Assim, o princípio educativo do trabalho assume a proposta pedagógica determinada pelas bases materiais de produção no desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 1999).

Historicamente, o professor assumiu a função específica de ensinar, no sentido de transmitir informações. No entanto, quando há uma defesa quanto a especificidade do trabalho docente, entende-se que ensinar não se limita a transmissão de conhecimentos, mas ao trabalho com os conhecimentos culturalmente produzidos pela humanidade considerando o movimento de estabelecer relações, construir sínteses e refletir criticamente. Na perspectiva da epistemologia da práxis, a formação docente propõe que o trabalho do professor oportunize ao outro a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente, de forma crítica, desvelando as contradições dadas na realidade e substanciando a transformação social (Curado Silva, 2017).

A complexidade da ação educativa a torna uma atividade social, portanto, o trabalho docente não deve negar as relações de produção nas quais ele se insere. Dessa forma, a formação docente e sua concepção de ensino, fundamentada na práxis, articula-se à totalidade das relações entre trabalho, educação e sociedade. Nesse sentido, o ensino revela a produção direta e intencional de cada indivíduo, em uma perspectiva dialética, construtiva e que vise a libertação humana por meio do conhecimento que eleve o homem do senso comum à consciência filosófica (Gramsci, 2000).

Nesse contexto, é essencial que a classe trabalhadora se apodere e construa o conhecimento elaborado de forma sistematizada, disciplinada e elaborada, de forma a ampliar

o campo do saber, estabelecendo técnicas de aprendizagem. O sentido da educação enquanto práxis deve ser concebida enquanto ação que sustenta o conhecimento da realidade que possui o poder de fortalecer o sentido histórico da ação educativa. Assim, a formação de professores deve ser um projeto político assumido coletivamente. (Curado Silva; Limonta, 2014).

Almeida, Mohn e Souza (2021) afirmam que a formação continuada assegurada pela epistemologia da práxis valoriza a dimensão científica dos conhecimentos, sua interação com a prática e a promoção da análise da prática à luz de referenciais teóricos. Nesse contexto, a práxis reflexiva é entendida como atividade transformadora da consciência real. Assim, a formação docente continuada requer uma fundamentação na historicidade enquanto gênese da unidade entre teoria e prática constituída no trabalho capaz de proporcionar aos sujeitos a compreensão da realidade em seus aspectos social, econômico e político, orientando-os nas transformações sociais tão necessárias.

A formação continuada visa a realização de uma análise crítica da realidade, de forma a investigar, fundamentar, organizar, analisar e estabelecer relações por meio de uma práxis criativa. Essa práxis é compreendida como uma realidade que só pode se tornar como tal pela atividade criadora do homem, sendo transformadora, no sentido de uma nova realidade na perspectiva emancipatória, sendo, portanto, uma posição contra hegemônica no campo da formação continuada dos professores (Almeida, Mohn e Souza, 2021).

A epistemologia da práxis defende uma formação continuada consciente da realidade contraditória, dotada de intencionalidade que conceba as dimensões técnica, estética e política do trabalho docente. Essa perspectiva formativa deve ser compreendida enquanto um exercício de historicidade da formação continuada, sendo um espaço de reflexão e análise sobre os movimentos educativos. Nesse contexto, compreende-se que a formação continuada é substanciada e tem como ponto de referência as condições objetivas reveladas no trabalho docente que a integra (Almeida, Mohn e Souza, 2021).

Assim, Curado Silva (2008), argumenta que a intensificação, complexificação e precarização do trabalho docente impactam diretamente o planejamento, a organização e a condução das atividades pedagógicas. Portanto, é necessário que haja condições para que o docente consiga realizar uma reflexão contínua sobre sua intervenção cotidiana, no intuito de se construir uma intervenção educativa dotada de sentido e significado para o sujeito. Esse processo de precarização reflete a lógica neoliberal, que prioriza a eficiência e o controle em detrimento da autonomia docente, reforçando a necessidade de uma formação crítica baseada na práxis.

A formação docente continuada baseada na epistemologia da práxis precisa considerar a relevância das relações sociais, enquanto espaços de diálogo e de reflexão sobre o trabalho pedagógico em uma perspectiva coletiva, que deve ser realizada de forma contínua. Nesse sentido, a compreensão do processo formativo vai muito além da instrumentalização proporcionada pela capacitação ou aperfeiçoamento, há a necessidade de construção de um processo formativo dotado de sentido e significado também para o docente, considerando uma práxis ética fundamentada no ser social (Almeida, Mohn e Souza, 2021).

Nesse contexto, há a necessidade de se refletir sobre a função social da educação escolar, considerando as possíveis articulações que emanam de todos envolvidos com a educação. E considerando todos esses determinantes, é imprescindível que a natureza epistemológica da formação docente seja baseada na promoção de reflexões baseadas na unicidade entre teoria-prática, portanto, na perspectiva da práxis. Assim, os fundamentos históricos e epistemológicos serão capazes de promover a construção da autonomia docente (Curado Silva, 2008).

O caminhar para o desenvolvimento de uma formação docente baseada na epistemologia da práxis exige uma rigorosa análise dos documentos norteadores das políticas públicas direcionadas para esse fim. Infelizmente, as políticas públicas destinadas à formação docente, entre elas a resolução CNE 01/2020, partem de uma perspectiva de formação continuada fragmentada e que privilegia em seu campo de investimentos o projeto de formação ancorada na epistemologia da prática (Curado Silva, 2008).

Na epistemologia da práxis, o professor é concebido como um sujeito histórico-social e trabalhador da educação, que necessita de fundamentos teóricos e metodológicos sólidos para atuar de forma crítica em sua realidade de forma crítica e politizada, considerando as relações de poder presentes na escola e para além dela, para então interferir na realidade. Assim, uma proposta epistêmica que se opõe a formação baseada na racionalidade técnica e na epistemologia da prática, propõe uma formação consistente que confere ao docente a capacidade de atuar nas dimensões técnica, estética, política e didática a fim de alcançar por meio da educação a emancipação e autonomia do ser humano (Curado Silva, 2017).

Nessa direção, a epistemologia da práxis possui sentido ontológico existencial, no qual o homem por meio do trabalho transforma a natureza para sua humanização. Nesse contexto, a objetivação do trabalho docente se dá pelo trabalho, onde o professor produz fenômenos de transformação que revelam o processo de construção do conhecimento ao sujeito. Compreende-se que a formação enquanto atividade humana que transforma o mundo natural e social para

fazer dele um mundo humano, em uma práxis transformadora da realidade oriunda de uma unidade indissociável entre teoria e prática (Curado Silva, 2011).

Diante da disputa epistemológica e das imposições curriculares para a formação de professores, é evidente que, para além da aparência, o espaço da formação e do trabalho docente seja alimentado, mediado e estruturado pela contínua reflexão sobre a formação humana emancipadora. Somente a práxis permitirá a clarificação e o desvelamento das contradições estruturantes da realidade posta a fim compreender as possibilidades de ruptura e agir intencionalmente de forma transformadora.

Almeida; Mohn; Souza (2021) remetem a epistemologia da práxis que prioriza a análise do processo de formação em uma perspectiva ontológica, em que o professor se constitui na interação como o meio social, cultural e físico em uma dimensão compreensiva e interpretativa. A teoria da práxis contempla a dimensão científica e sua interação com a prática em uma atividade interacional e social e enquanto práxis reflexiva entendida como transformação consciente do real. Nessa conjuntura, a formação continuada de professores requer a formação do sujeito histórico fundamentado na unidade teoria-prática constituída no trabalho, possibilitando aos sujeitos a compreensão da realidade social, econômica e política, orientando a transformação das condições que são impostas.

A epistemologia da práxis, portanto, oferece uma abordagem contra-hegemônica para a formação continuada de professores, centrada na promoção de uma educação crítica e emancipadora. Ao enfatizar a reflexão e a intervenção consciente, a práxis não apenas capacita o professor para responder aos desafios impostos pela realidade social, mas também lhe confere as ferramentas para questionar e transformar essas condições. Nesse sentido, a formação docente baseada na práxis busca construir uma prática pedagógica significativa, que transcenda a mera adaptação às demandas do mercado e valorize a autonomia e a capacidade crítica do educador. Assim, essa abordagem possibilita o desenvolvimento de uma educação comprometida com a transformação social, onde o ensino se torna um ato de resistência e emancipação, voltado à construção de uma sociedade mais justa, democrática e, sobretudo, humanizada.

Nessa perspectiva de uma formação continuada que se articula com a práxis, surge a necessidade de defender uma prática que vá além das exigências capitalistas, com base em uma visão sócio-histórica que compreenda o professor como um sujeito político e histórico. Nesse contexto, emergem movimentos que entendem a formação como um direito e um processo permanente, enfatizando a integração entre a formação inicial e continuada. Esses movimentos valorizam a práxis pedagógica como um processo de reflexão crítica da prática docente,

articulando teoria e prática de maneira dialética e transformadora. A valorização da profissão docente e das condições de trabalho, assim como a formação integral e o desenvolvimento humano, ético e cultural, são aspectos essenciais desse debate. Nesse contexto, surge a ANFOPE como uma associação que se posiciona em defesa dessa perspectiva formativa da formação continuada de professores.

1.4 ANFOPE e os princípios de formação continuada

A defesa de uma formação que ultrapasse a lógica tecnicista e mercadológica imposta pelo modelo neoliberal se torna imprescindível. Para que a formação continuada seja efetiva, é necessário considerar as experiências profissionais e as condições sociais dos docentes, promovendo uma prática reflexiva e emancipatória. Essa perspectiva reforça a urgência de que as ações formativas não se limitem a atender demandas externas, mas que sejam pautadas por uma práxis pedagógica crítica e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma educação pública democrática e inclusiva.

Esses princípios fundamentam as ações da ANFOPE (Associação Nacional dos Formação dos Profissionais da Educação), que defende uma formação docente crítica e emancipatória. A ANFOPE busca valorizar o professor como intelectual reflexivo e agente transformador da realidade social e educacional, alinhando-se aos princípios de uma educação que seja verdadeiramente libertadora e comprometida com a justiça social e educacional.

A ANFOPE é uma entidade brasileira fundada em 1980, que reúne pesquisadores, professores e profissionais da área educacional. Sua missão é promover o desenvolvimento da pesquisa e da formação docente, além de colaborar com o aprimoramento das políticas educacionais no Brasil. A associação realiza congressos, seminários, publicações e outras atividades que visam a troca de conhecimento e o debate sobre temas relevantes para a educação brasileira. A ANFOPE tem desempenhado um papel essencial na construção de políticas formativas voltadas para a emancipação docente, destacando a necessidade de articulação entre a formação inicial e a continuada.

Assim a ANFOPE revela a construção da identidade profissional de um perfil militante na educação e na defesa de uma sociedade justa, democrática e questionadora do capitalismo. O movimento da redemocratização brasileira trouxe contribuições relevantes para a educação, para escola e para o trabalho pedagógico, dando ênfase na questão da formação continuada docente.

Os princípios norteadores de uma política de formação têm sido construídos pelo movimento com a compreensão de que a formação de professores deve ser entendida como um continuum - formação inicial e continuada, fundada na concepção de educação como emancipação e de mulher/homem como seres libertos, solidários e felizes. A elaboração de uma Política de Formação Continuada deverá estar vinculada às concepções de sociedade e de educação que se tenha e deve ir na direção do fortalecimento da pluralidade e da socialização dos conhecimentos universalmente produzidos, contribuindo diretamente para a profissionalização do professor e para o conhecimento da realidade [...] (ANFOPE, 2000, p. 23).

A concepção da de formação definida acima contempla a formação continuada ao longo da carreira docente, compreendendo a educação como instrumento de emancipação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Entende-se assim, a concepção humana baseada na solidariedade e na promoção do desenvolvimento humano integral, aliando as concepções de sociedade e educação e valorizando a pluralidade de saberes e a profissionalização docente. O conceito de continuum na formação docente rompe com a visão fragmentada de ensino e aperfeiçoamento, propondo uma formação que acompanhe o professor ao longo de sua carreira, promovendo reflexão constante sobre sua prática.

Assim, a ANFOPE prevê a contraposição da ideia da formação continuada como mera continuação da formação inicial. Mas uma formação no contexto da extensão ou ainda pós-graduação, considerando a inserção no mundo do trabalho, essa concepção pode ser compreendida enquanto estratégia de resistência às determinações de mecanismos internacionais que concebem a formação continuada como aprimoramento pessoal e profissional (Almeida, 2020).

A ANFOPE sempre desenvolveu uma compreensão de luta pela formação docente mesmo em meio à crise educacional, de perspectiva mais ampla, expressada pelas condições econômicas, políticas e sociais de uma sociedade desigual, excludente e injusta. Nesse contexto, refletir sobre a organização da escola apenas em seu funcionamento tende a reduzir a concepção de formação a mera funcionalidade do campo de trabalho. Uma vez que “[...] um modelo de formação cuja tônica central é a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de formação e das condições de trabalho [...]” (Dourado, 2001, p.53).

Na perspectiva da ANFOPE, os princípios norteadores das políticas de formação partem da compreensão de que a formação docente deve ser concebida como um continuum em formação inicial e continuada, fundada na concepção da educação enquanto emancipação. Dessa forma, a política de formação continuada deve ser vinculada a perspectiva de sociedade

e de educação que se deseja, em busca do fortalecimento da pluralidade e da socialização de conhecimentos universalmente produzidos que contribuem efetivamente para profissionalização e conhecimento da realidade por parte do professor (ANFOPE, 2000).

Nesse contexto, a ANFOPE não compactua com a perspectiva reducionista de que a formação continuada é apenas a continuação da formação inicial, uma vez que o retorno do professor ao espaço formativo deveria incorporar o mundo do trabalho à sua vida acadêmica. Em uma constituição histórica, acrescenta-se a essa concepção o posicionamento de resistência às determinações advindas das instituições internacionais que concebem a formação continuada como aprimoramento pessoal e profissional. Assim, já nos anos de 2010 para a atualidade, a formação continuada passa a pensar o aprimoramento profissional articulado à realidade da escola e, em uma perspectiva de resistência a internacionalização da imposição da formação continuada como extensão da formação inicial (Almeida, 2020).

Na perspectiva da ANFOPE, a formação continuada possui uma lógica formativa singular, na qual o docente é concebido enquanto sujeito histórico com unidade entre teoria e prática que se constitui no trabalho como possibilidade da compreensão da realidade social, econômica e política. Essa formação seria norteadora para que haja a transformação das condições impostas resistindo às determinações políticas de doutrinação em ordem sócio-histórica e cultural. Na perspectiva política essa formação precisa se posicionar de forma opositora as orientações internacionais que concebem a formação continuada como reparadora de falhas da formação inicial, sendo um mérito motivador de concorrências e reforçador neoliberal, firmando a lógica da epistemologia da prática (Almeida, 2021).

Nesse contexto, o documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE, de 2021, traz os elementos centrais da formação docente do corrente ano, revelando as interferências neoliberais de formação.

No primeiro elemento, **a padronização das ações políticas e curriculares** torna explícita uma política de governo e a direção ideológica da formação alinhada aos princípios curriculares da BNCC, como forma de consolidar um currículo que permita o controle por avaliação externa da escola e da práxis docente, conforme indicações internacionais, principalmente da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, responsável pelo PISA. O segundo elemento é a **formação pelas competências**, cuja ascensão como princípio de organização curricular está vinculada ao modelo de política econômica neoliberal, em que as mudanças no processo de produção e acumulação capitalista se baseiam no paradigma da produção flexível e supõem ideias de proatividade, autonomia, flexibilidade, transferibilidade e adaptabilidade a novas situações, fazendo com que o ‘saber fazer’ passe a ter alto valor em termos de capitalização. Assim, as atuais formas de organização social, transformações científicas e tecnológicas, mudanças na forma de organizações dos sistemas produtivos,

desenvolvimento das políticas de emprego, e busca de flexibilidade nas empresas fazem emergir o conceito de competência não como uma noção nova, mas reatualizada em seu sentido e em seu significado para o campo educacional (ANFOPE, 2021 p.26 grifos dos autores).

Percebe-se a interconexão entre as políticas educacionais e os paradigmas econômicos vigentes. No primeiro elemento, destaca-se a padronização das ações políticas e curriculares, evidenciando uma estratégia governamental alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando não apenas orientar o ensino, mas também controlar a avaliação externa das escolas e da prática docente, em consonância com diretrizes internacionais como as da OCDE. Já o segundo elemento discute a ascensão do modelo de formação pelas competências, associado ao contexto neoliberal, no qual habilidades como proatividade, autonomia e flexibilidade são valorizadas em função das demandas do mercado de trabalho, moldando assim as práticas educacionais. Essa conexão entre política educacional e econômica evidencia a importância de compreendermos as influências externas que moldam o cenário educacional contemporâneo, destacando a necessidade de uma reflexão crítica sobre os objetivos e valores subjacentes a tais políticas.

A ANFOPE se opõe a reformas como a BNCC, que limitam a autonomia pedagógica e promovem uma padronização curricular alinhada às demandas do mercado global. Em contrapartida, defende uma formação continuada que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento integral dos docentes. Em 2018 a ANFOPE concebe os princípios da base comum nacional de forma fundamentada a concepção sócio-histórica de formação docente, em uma perspectiva sólida, interdisciplinar e contemplando aspectos históricos, políticos e sociais. É substancial entender que as condições de trabalho do professor, bem como a intensificação, complexificação e precarização do trabalho interfere no envolvimento e desenvolvimento profissional. Nesse contexto, a formação continuada carece de reflexões partindo das condições objetivas de trabalho do sujeito e de como se dará a sua formação (ANFOPE, 2021).

Assim, no Documento Final do XX Encontro Nacional da ANFOPE (2021) fica evidente que o posicionamento da ANFOPE é que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam ser concebidas enquanto um processo permanente, e que promova a articulação entre educação básica e superior. Esse movimento requer uma discussão no âmbito do planejamento da formação de profissionais da educação básica. A formação continuada é concebida como:

[...] direito de todos os profissionais da educação é dever das instituições contratantes, que deverão criar condições para sua operacionalização; associada ao exercício profissional do magistério, devendo possibilitar

atualização, aprofundamento, complementação e ampliação de conhecimentos profissionais que lhe permitam, inclusive, ascender na carreira e ocupar funções mais elevadas; capaz de fundamentar o profissional da educação para contribuir para o desenvolvimento de projetos político-pedagógicos de instituições educativas em que atua, de respeitar a área de conhecimento do trabalho e de resguardar o direito ao aperfeiçoamento permanente do professor, inclusive nos níveis de pós-graduação; um processo de interface com o profissional em exercício, no sentido de tratar os aspectos teóricos em articulação com seus problemas concretos e valorizar a produção de saberes construídos no trabalho docente, buscando desenvolver pesquisas no campo de conhecimento do profissional da educação; o desenvolvimento, pelas instituições contratantes públicas e particulares, de uma política de permanência do profissional na instituição em que ele atua; elemento de avaliação, reformulação e criação de cursos de formação de profissionais da educação; direito do profissional da educação e do trabalhador da educação de intervir na definição das políticas de sua formação, inclusive através de suas organizações sindicais (ANFOPE, 2004, p.30-31).

Esse posicionamento revela que uma profissionalização docente qualitativa é essencial a condição de igualdade para todos e não a redução da formação a um treinamento superficial. Para que isso seja possível é necessária uma política de formação inicial e continuada fundamentada na participação docente efetiva e da devida participação efetiva de entidades no processo de definição da formação de professores tendo como foco as escolas públicas. Nesse contexto, a relação entre formação em serviço, plano de carreira e profissionalização é constantemente citado nos documentos da ANFOPE (Almeida, 2020).

A pós-graduação precisa ser pensada considerando instituições de procedência efetiva em instituições comprometidas com a articulação como fóruns nacionais no intuito de definir políticas de formação continuada articuladas a plano de carreira e salários.

[...] políticas de formação articulam-se necessariamente às de profissionalização e valorização docente. Há que se garantir o acesso a processos de formação inicial e continuada ajustados às necessidades de desenvolver a ciência e as tecnologias aplicadas à educação e promover critérios de carreira docente que valorizem o professor. Para tanto, uma política nacional desse porte deve se constituir por meio de uma maior articulação entre MEC [...] (ANFOPE, 2008, p. 27).

Dessa forma, ao conceber a formação continuada é necessário refletir sobre todos os aspectos a que envolve, como condições de trabalho, remuneração profissional, políticas de fortalecimento do magistério, estabelecimento de diretrizes nacionais para política de permanência do professor na escola e articulação de instituições de ensino superior públicas no processo formativo, associadas a construção coletiva do projeto político pedagógico escolar.

Outro aspecto defendido é a garantia de licença remunerada para fins de formação continuada, bem como a criação nas redes de ensino de centros de formação de professores geridos pelos professores adequadamente munidos de recursos para que seja possível gerar coletivamente novos conhecimentos no âmbito escolar (Almeida, 2021).

Esse movimento permite gerar coletivamente novos conhecimentos sobre o espaço escolar, o ensino e substanciar a coletividade, a solidariedade e a compreensão da realidade onde a comunidade está inserida. Evidencia-se claramente que a ANFOPE defende a formação continuada como base de uma política nacional de formação e valorização docente do professor da escola pública em seu efetivo exercício.

Almeida (2020) afirma a necessidade de defesa da formação continuada atrelada à questão das condições de trabalho, constituídas no próprio trabalho de forma a possibilitar a esses trabalhadores a compreensão da realidade social, econômica e política e orientando quanto a necessidade de transformação das condições impostas. Assim, concebe-se a formação continuada como “sólida formação teórica e interdisciplinar; unidade entre teoria e prática; gestão democrática da escola; o compromisso social; trabalho coletivo e interdisciplinar; articulação da formação inicial e continuada”. (ANFOPE, 2002, p. 7- 8). Essa perspectiva formativa precisa ser concebida enquanto uma política de Estado⁴, de forma que sejam promovidas formas de regulação das políticas de valorização e regulação das políticas públicas de formação.

Almeida (2020) alerta sobre a perda da participação da ANFOPE nos debates nacionais sobre a formação de professores e, que a partir de 2012 a ANFOPE não recebeu mais convites para participar dando contribuições aos debates sobre formação continuada. Para a ANFOPE a formação continuada não deve ser concebida enquanto um prolongamento da formação inicial, ela possui uma lógica formativa singular em que a teoria e a prática se consolidam nas reais condições de trabalho.

Nesse contexto, pode-se afirmar que a ANFOPE desempenha um papel essencial na construção de políticas de formação continuada voltadas para a emancipação e autonomia dos professores. Ao defender a integração entre teoria e prática e o fortalecimento da articulação entre a formação inicial e a continuada, a ANFOPE se opõe às abordagens fragmentadas e utilitaristas que reduzem a formação docente a um simples atendimento de demandas de

⁴ As políticas de Estado “[...] são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade [...]” (Oliveira, 2011 p. 329).

mercado. Seu compromisso com uma educação de caráter emancipatório e com a valorização do coletivo contribui para a formação de professores críticos e comprometidos com uma educação pública de qualidade e socialmente justa.

Ademais, a entidade ressalta a importância de uma política de formação que valorize as condições de trabalho e que esteja atenta aos desafios reais enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Ao promover a socialização de saberes e a criação coletiva de conhecimento no ambiente escolar, a ANFOPE combate a lógica neoliberal e as interferências externas que visam controlar e padronizar o currículo, protegendo a autonomia pedagógica e a pluralidade cultural. Portanto, a atuação da ANFOPE representa uma resistência às influências neoliberais e uma defesa intransigente da formação continuada enquanto direito dos educadores. A organização defende que a formação docente deve ser fundamentada em uma visão crítica e humanizadora, promovendo o desenvolvimento de uma sociedade democrática, solidária e igualitária, onde a prática educacional seja também um espaço de transformação social.

A formação continuada tem como objetivo investigar, fomentar, organizar e analisar práticas pedagógicas, estabelecendo relações que contribuam para a construção de uma perspectiva contra hegemônica na formação docente. Concebe-se formação continuada como exercício da historicidade da produção do conhecimento; formação como parte integrante do trabalho docente. É necessário que a formação continuada proporcione a compreensão de que o conhecimento do indivíduo deve dispor para concepção de um objetivo por meio de um projeto educativo destinado ao sujeito (Almeida; Mohn; Souza, 2021).

Os princípios que orientam a formação continuada devem se basear na Epistemologia da Práxis e nos fundamentos defendidos pela ANFOPE, que propõem uma formação crítica, emancipadora e integrada à prática docente. Nesse contexto, formação continuada deve contar com o conhecimento que pressupõe relações sociais, encontros e diálogos; na qual ela vá para além da capacitação ou aperfeiçoamento e a compreenda como processo de construção de sentidos e significados sobre a própria atividade docente.

Almeida (2020) em sua tese remete a onze princípios da formação continuada que fundamentam a concepção de formação continuada definida neste trabalho, são elas: Fundamentos da Educação articulados às questões epistemológicas – unidade teoria e prática; Vinculação forma e conteúdo; Realidade objetiva da escola como base da elaboração do conhecimento; Conteúdos formativos que contribuam efetivamente para transformação social; Trabalho como princípio formativo – formação continuada constituída e constituinte do trabalho docente; Formação Continuada organicamente vinculada às dimensões políticas, econômicas, culturais, éticas, estéticas, didáticas e subjetivas; Compreender o trabalho

pedagógico como coletivo e social; O professor como produtor de conhecimento; Formação humana como princípio da formação continuada; Proposição de organização curricular da formação continuada com base em sua lógica própria – realidade objetiva da escola; e, Proposição de organização curricular da formação continuada com base em sua lógica própria – realidade objetiva da escola.

Esses princípios corroboram para que a formação continuada dos professores seja compreendida como um processo teórico-formativo que prioriza a valorização profissional, fornecendo condições para que possamos, através da práxis, direcionar a intencionalidade da educação. A formação continuada deve contemplar tanto a intenção quanto a ação, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia docente, com vistas à sua emancipação e à emancipação humana.

Esse processo implica tanto a reflexão intelectual quanto o compromisso político e ético. Nesse contexto, o objetivo da formação continuada, em sua própria lógica formativa, é influenciar na elaboração e reestruturação da prática pedagógica através da análise crítica da realidade, do domínio de técnicas de ensino, e do compromisso político e ético com a profissão docente.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser entendida não apenas como uma extensão da formação inicial, mas como um processo contínuo que sustenta a prática reflexiva e crítica do docente. A formação continuada, ao ser pensada como um processo integrado ao trabalho docente, rompe com a lógica tecnicista de capacitação rápida e pontual, promovendo a construção de saberes significativos para o professor e sua prática.

Entendemos que a formação continuada integrada à práxis pode ser proposta por meio de projetos colaborativos entre professores, onde a prática cotidiana é analisada criticamente em grupo, identificando desafios e propondo soluções coletivas. Portanto, a concepção de formação continuada defendida neste trabalho parte da premissa de que o professor é um agente crítico e que toma a pesquisa como processo de compreensão, cuja prática se baseia na unidade entre teoria e prática. A formação continuada deve ser vista como um processo permanente e coletivo, que sustenta a transformação social e promove a emancipação do docente e de seus alunos.

Diante das disputas epistemológicas apresentadas, esse capítulo evidencia que a formação docente não pode se restringir a uma abordagem meramente adaptativa ou instrumental, fundamentada na racionalidade técnica ou na epistemologia da prática. Ao explorar essas perspectivas, conclui-se que a verdadeira emancipação docente depende de uma formação continuada ancorada na práxis, que transcende o imediato e o cotidiano para integrar

a totalidade histórica e política da realidade. Assim, torna-se urgente refletir e constituir uma perspectiva formativa comprometida com a transformação social e educativa, capacitando os professores a exercerem sua prática de forma crítica e reflexiva, promovendo mudanças significativas tanto no campo escolar quanto na sociedade.

CAPÍTULO 2 – SECRETARIA MUNICIPAL DE GOIÂNIA – SME E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O presente capítulo permeia a descrição do documento intitulado “Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia”, com foco na sua trajetória histórica, na estrutura organizacional e nas contradições presentes em seu documento orientador. Inicialmente, o capítulo aborda a trajetória histórica e a evolução das políticas de formação continuada de professores na SME de Goiânia, destacando os principais marcos e as transformações que ocorreram ao longo do tempo. Essa análise histórica é essencial para entender as bases sobre as quais as políticas atuais foram construídas e as influências teóricas e práticas que moldaram o desenvolvimento da formação continuada na rede municipal.

O segundo momento envolve a análise da estrutura e das competências da GERFOR (Gerência de Formação de Professores da Rede Municipal de Educação), unidade responsável pela execução das políticas de formação continuada na SME de Goiânia. Nesta seção, é discutido como a GERFOR desempenha um papel central na operacionalização das políticas e na formação dos profissionais da educação, além de como essa estrutura se articula com os objetivos mais amplos da SME. Essa análise é fundamental para entender o funcionamento interno da política de formação continuada e como ela se materializa no cotidiano dos profissionais da educação.

Por fim, aborda-se ainda as contradições presentes na política de formação continuada dos profissionais da SME de Goiânia. A partir de uma análise documental, contradições entre a proposta teórica da formação, fundamentada em abordagens críticas como o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural, e a prática efetiva no contexto educacional. Assim contextualiza-se a política de formação continuada de professores na SME de Goiânia, buscando compreender tanto suas potencialidades quanto suas limitações.

2.1 Centro de formação de professores da SME: Da sua criação até a atualidade-GERFOR

A criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), em fevereiro de 1999, representou um marco na política de formação continuada dos docentes da rede municipal, promovendo maior sistematização e continuidade aos processos formativos.

Antes da sua implementação, a formação dos professores era realizada de maneira fragmentada, sendo predominantemente ofertada por meio de palestras, seminários, simpósios e congressos organizados em parceria com instituições de ensino superior (Luiz e Assis, 2020). Essas iniciativas, embora relevantes, ocorriam de forma esporádica e dependiam da disponibilidade de calendário e agenda das instituições parceiras, o que dificultava a consolidação de uma política formativa consistente. A ausência de um espaço próprio para a formação impedia o acompanhamento contínuo do desenvolvimento profissional dos docentes, resultando em uma capacitação desarticulada das necessidades pedagógicas da rede municipal.

Este quadro apresenta uma linha do tempo que contextualiza as principais ações e marcos históricos na formação docente na SME, destacando os prefeitos e secretários de educação responsáveis por essas mudanças. A evolução das políticas de formação continuada dos professores da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia reflete um processo dinâmico de aprimoramento e adaptação às necessidades educacionais ao longo dos diferentes mandatos municipais. Desde a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) em 1999 até a sua atualidade como Gerência de Formação da Rede municipal GERFOR- e suas recentes iniciativas voltadas para a transição digital e tecnológica, a formação docente passou por diversas transformações, alinhando-se às mudanças políticas, sociais, culturais e tecnológicas.

Tabela 1- Sobre a formação docente dos professores da SME

Man dato s	Prefeitos	Secretários de Educação	MARCO NA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES DA SME
1997 - 2000	Nion Albernaz (PSDB)	Jonathas Silva	Criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação - CEFPE. (1999)
2001 - 2004	Pedro Wilson (PT)	Walderês Nunes Loureiro	A Política de Formação foi reconfigurada para dar ênfase à instituição educacional como o principal espaço de formação, oferecendo horários de estudo e de planejamento coletivo semanal. Realização da Jornada pedagógica.
2005 - 2008	Iris Rezende Machado (PMDB)	Márcia Pereira Carvalho	O CEFPE foi ampliado e passou a atuar diretamente na coordenação e execução de ações formativas, retomando eventos como a Jornada Pedagógica e os Grupos de Trabalho e Estudo (GTE). O CEFPE tornou-se Escola de Formação Paulo Freire.

2009 - 2010	Iris Rezende Machado (PMDB)	Márcia Pereira Carvalho	A política formativa da SME teve como foco a implementação da sua proposta político-pedagógica.
2011 - 2012	Paulo Garcia (PT)	Neyde Aparecida da Silva	Fortalecimento da formação continuada, mas com foco em resultados.
2013 - 2016	Paulo Garcia (PT)	Neyde Aparecida da Silva	Criação da primeira Proposta Político-Pedagógica para a Formação Continuada da SME. Como parte de uma reforma administrativa da Prefeitura de Goiânia (Lei Complementar nº 276, de 03 de junho de 2015), o CEFPE foi rebatizado como Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR).
2017 - 2020	Iris Rezende Machado (MDB)	Marcelo Ferreira da Costa e Souza	Reavaliação e redefinição da proposta de formação continuada. Apresentação da sistematização da política de formação continuada dos professores da SME/2020 “Política de Formação Continuada em Rede” (2013, ainda vigente) e sua reavaliação/sistematização de 2020.
2021 - 2024	Rogério Cruz (Republicanos/Solidariedade)	Wellington de Bessa Oliveira (2021- 2022) Rodrigo Gonzaga Caldas (2023) Millene Baldy de Sant’anna Braga Gifford (2023) Danilo Costa (2024)	Inserção de práticas formativas voltadas para a transição digital e tecnológica; Foco em tecnologias educacionais e formação para o uso de ferramentas digitais;

Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Em 1999, a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) criou uma instância dedicada ao desenvolvimento da formação continuada de seus profissionais, o Centro de Formação dos Profissionais da Educação. Essa criação surgiu como resposta às necessidades da época, em que se buscava valorizar o papel dos educadores na implementação das Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria e promover práticas pedagógicas atualizadas, reflexivas e alinhadas às demandas sociais e educacionais emergentes.

Fica criado, junto ao Departamento de Ensino, o Centro de Formação de Profissionais da Educação - CEFPE, com a finalidade de desenvolver atividades de aperfeiçoamento dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino, através de cursos, seminários, produção e veiculação de

materiais pedagógicos, intercâmbio de experiências, incentivo à pesquisa pedagógica, implantação e acompanhamento de projetos pedagógicos das escolas (Goiânia, 1999, p. 1).

A criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) ocorreu em resposta à implantação do Projeto Escola para o Século XXI, que reorganizou o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano. Com o objetivo de institucionalizar uma política de formação continuada, o CEFPE visava à qualificação dos processos educacionais da SME através do aprimoramento dos professores para implementar as Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria. Para isso, o centro contava com uma equipe multidisciplinar, formada por pedagogos e professores efetivos da rede, que contribuíram na elaboração e condução das atividades formativas (Goiânia, 2020).

O CEFPE oferecia uma série de momentos formativos, como seminários, cursos, grupos de estudo e encontros mensais em escolas-polo, todos realizados durante o horário de trabalho dos professores. Também houve produção e distribuição de materiais pedagógicos, como cadernos para o ensino de Língua Inglesa, para auxiliar a prática pedagógica. Em parceria com universidades, o CEFPE desenvolveu projetos de pesquisa para acompanhar a implementação do Projeto Escola para o Século XXI, com foco na aprendizagem dos estudantes. Essas atividades buscavam não apenas o desenvolvimento profissional, mas também um suporte contínuo para os desafios da prática docente (Goiânia, 2020).

Entre 2001 e 2005, a Política de Formação foi reconfigurada para dar ênfase à instituição educacional como o principal espaço de formação, oferecendo horários de estudo e de planejamento coletivo semanal. Nesse período, foi instituída a Jornada Pedagógica, realizada anualmente antes do início do período letivo, que servia como espaço de troca de experiências e formação, além de garantir a progressão horizontal prevista no Estatuto do Magistério Público Municipal. Em 2005, o CEFPE foi ampliado e passou a atuar diretamente na coordenação e execução de ações formativas, retomando eventos como a Jornada Pedagógica e os Grupos de Trabalho e Estudo (GTE) focados nas áreas de conhecimento, consolidando-se como um pilar essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores da rede municipal (Goiânia, 2020).

A iniciativa do CEFPE foi pensada no intuito de articular junto às divisões do Departamento Pedagógico, universidades, sindicatos e movimentos sociais, ações formativas docentes, cabendo a gestão da SME coordenar e avaliar essas ações. Nesse tempo, o CEFPE tornou-se Escola de Formação Paulo Freire e, entre os anos de 2005 e 2010 a política formativa da SME teve como foco a implementação da sua proposta político-pedagógica. Nesse contexto,

a equipe do CEFPE foi ampliada e passou a propor, articular, coordenar, executar, avaliar e sistematizar atuando inclusive na regência dos cursos (Goiânia, 2020).

Foram retomados os Grupos de Trabalho e Estudo (GTE), em especial os grupos por áreas de conhecimento e, no ano de 2008, a Jornada Pedagógica também foi retomada como espaço de reflexão sobre a prática docente e de Formação em Rede, além de atender à progressão no plano de carreira dos profissionais da educação (Goiânia, 2020 p.6)

Entre 2009-2012, a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) continuou a política de gestão anterior e intensificou o debate sobre a concepção, os objetivos e o papel da formação continuada, bem como sobre os envolvidos e as instâncias de formação. Portanto, a SME, em 2012, avança politicamente e qualitativamente ao sistematizar e tornar pública a Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, denominada Política de Formação Continuada em Rede, compreendendo ‘rede’ como a articulação entre as diferentes instâncias e sujeitos da SME” (Luiz e Assis, 2020).

Entre os anos de 2013 e 2016, a Secretaria Municipal de Educação (SME) manteve a continuidade da política de formação da gestão anterior, mas ampliou o debate sobre a concepção, os objetivos e o papel da formação continuada, incluindo uma reflexão aprofundada sobre os sujeitos envolvidos e as instâncias de formação. Esse processo culminou, em 2013, na criação da primeira Proposta Político-Pedagógica para a Formação Continuada da SME, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação por meio da Resolução CME Nº 181, de 16 de dezembro de 2013. Esse marco buscou estabelecer diretrizes mais claras para a formação continuada dos profissionais, consolidando a política de formação e promovendo maior alinhamento com os objetivos institucionais (Goiânia, 2020)

Durante esse período, as ações de formação priorizaram o grupo gestor das instituições educacionais, incluindo diretores, coordenadores e apoios pedagógicos das então Unidades Regionais de Educação, que passaram a ser chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação. As iniciativas voltadas aos professores enfatizaram a alfabetização, a implementação da Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil e a reescrita da Proposta para o Ensino Fundamental em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano e para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos. Também foram realizadas formações in loco na EAJA e formação em contexto na Educação Infantil.

Em 2015, como parte de uma reforma administrativa da Prefeitura de Goiânia (Lei Complementar nº 276, de 03 de junho de 2015), o CEFPE foi rebatizado como Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR), e, em 2016, com o Decreto nº 1981, de

08 de julho, foi oficializado como Gerência de Formação dos Profissionais da SME, sob a Diretoria Pedagógica, reforçando seu compromisso com a institucionalização e a ampliação da formação continuada (Goiânia, 2020).

Essa mudança não apenas formalizou o papel estratégico da GERFOR na capacitação docente, mas também possibilitou um maior alinhamento entre a teoria e a prática pedagógica, oferecendo formações que promovem o desenvolvimento profissional e o aprimoramento das práticas educativas. A partir desse processo, a GERFOR consolidou-se como uma estrutura essencial para a valorização dos profissionais e para o fortalecimento da educação pública em Goiânia, impactando diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento das competências dos educadores.

Com a criação da GERFOR, a formação continuada passou a ser estruturada de maneira mais sistemática, com atividades voltadas especificamente para o aperfeiçoamento constante da prática docente. Esse novo formato permitiu que a formação se tornasse parte integrante da rotina educacional, com uma equipe dedicada a planejar e implementar ações formativas que atendessem às necessidades pedagógicas identificadas na rede. A GERFOR consolidou-se, assim, como um núcleo estratégico para o desenvolvimento profissional dos educadores, promovendo uma formação que se adapta às mudanças nas políticas públicas e às demandas específicas dos profissionais da educação.

A Política de Formação Continuada da SME, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação para o período de 2013 a 2015, passou por prorrogações e adaptações significativas, refletindo as novas demandas educacionais e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Inicialmente estendida até 2017, essa política teve seu prazo prorrogado novamente até 2019 devido a solicitações da Gerência de Formação, que necessitava de tempo adicional para ajustar as diretrizes aos parâmetros da BNCC. Esse movimento exigiu uma reformulação que garantisse o alinhamento dos conteúdos e métodos formativos às novas competências gerais estabelecidas para a educação básica, destacando a formação integral do aluno e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI (Goiânia, 2020).

Entre 2015 e 2017, a SME dedicou-se a reavaliar e redesenhar a política, realizando diversos estudos que orientaram a reescrita e a adaptação das práticas pedagógicas. A implementação da BNCC trouxe a necessidade de um enfoque renovado na formação dos professores, especialmente na construção de currículos mais flexíveis e interdisciplinares que enfatizassem competências socioemocionais, pensamento crítico e a capacidade de aplicar conhecimentos em situações práticas.

Essas mudanças impactaram diretamente a prática pedagógica, incentivando os professores a adotarem abordagens mais centradas no aluno, a desenvolverem métodos de avaliação formativa e a fortalecerem o trabalho colaborativo dentro das escolas. A política revisada passou a promover uma formação continuada que, além de focar na atualização dos conteúdos e metodologias, que conforme Goiânia (2020) buscava desenvolver uma visão mais crítica e autônoma nos educadores frente às novas exigências curriculares, atendendo às perspectivas formativas ditadas pelos documentos curriculares.

No entanto, apenas em 2018 e 2019 o documento começou a tomar forma. Uma pesquisa sobre a formação continuada, realizada junto aos profissionais das instituições educacionais e outras instâncias da SME, revelou a necessidade de alterações na Política de Formação. As mudanças nas políticas públicas nacionais para a Educação Básica, que impactam as esferas estaduais e municipais, também impulsionaram a reescrita do documento. Um dos objetivos da formação continuada é possibilitar a implementação das políticas educacionais da SME e da Prefeitura de Goiânia, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Goiânia, 2020). A política de formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte da Prefeitura de Goiânia prevê que a formação continuada seja concebida como um meio para qualificar as práticas pedagógicas dos profissionais da SME e os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes e crianças da Rede de Ensino.

Para essa política, a Gerência de Formação dos Profissionais da SME desempenha um papel crucial na qualificação profissional dos docentes e demais servidores da Secretaria, oferecendo cursos de curta, média e longa duração, em diferentes formatos (presenciais, semi presenciais e EaD). A divulgação das ações formativas ocorre via ofício destinado às unidades educacionais por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), cabendo a gestão e coordenação pedagógica à socialização junto ao coletivo de profissionais oferecido pela GERFOR.

Durante esse período, houve um foco especial na formação do grupo gestor das instituições educacionais, incluindo diretores, dirigentes, coordenadores e apoios pedagógicos das Unidades Regionais de Educação, atualmente chamadas de Coordenadorias Regionais de Educação. As ações destinadas aos professores foram direcionadas para a alfabetização, implementação da Proposta Político-Pedagógica da Educação Infantil e reescrita da Proposta Político-Pedagógica do Ensino Fundamental, organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, além da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Goiânia, 2020).

Entre 2021 e 2024, sob a administração de Rogério Cruz (Republicanos/Solidariedade) e a liderança de diferentes secretários na SME—Wellington de Bessa Oliveira (2021-2022), Rodrigo Gonzaga Caldas (2023), Millene Baldy de Sant’Anna Braga Gifford (2023) e Danilo Costa (2024) a formação continuada dos docentes na Rede Municipal de Educação de Goiânia foi orientada por uma abordagem gerencialista, com ênfase na padronização curricular e no controle da intervenção docente. Durante esse período, observou-se a implementação de diretrizes que priorizaram a eficiência e os resultados mensuráveis, em detrimento da diversidade de formativa no âmbito docente. Apesar da rápida sucessão de secretários, as mudanças na gestão não alteraram o direcionamento pedagógico, que manteve o alinhamento com uma perspectiva racionalizada da formação, priorizando metas e indicadores em detrimento de uma formação docente mais crítica e reflexiva.

Assim, no contexto goianiense a GERFOR é responsável por proporcionar a formação continuada dos profissionais da rede sendo ofertados cursos para todos os profissionais da educação desde a sua criação. A GERFOR atende as seguintes 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;
- III – planejar, elaborar e executar, em diálogo com as Superintendências, Diretorias e Gerências da SME, projetos e ações formativas necessárias ao processo de desenvolvimento e implementação do Plano de Gestão 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;
- V – registrar e sistematizar o percurso de cada projeto formativo, a fim de documentar e publicizar os resultados alcançados;
- VI – fomentar, analisar e coletar dados estatísticos e registros de experiências no campo da formação continuada, que tenham como base o desenvolvimento de estudos, pesquisas e sistematização do trabalho pedagógico, objetivando sua publicização;
- VII – promover pesquisas referentes aos projetos formativos e aos indicadores de qualidade do ensino, nas diferentes etapas e modalidade da Educação Básica;
- 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;
- IX – contribuir na elaboração do parecer técnico-pedagógico, referente a programas, materiais didáticos, projetos de pesquisa, a fim de subsidiar as decisões da Diretora Pedagógica 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;

XI – articular, junto às demais Gerências a viabilização de parcerias com a comunidade em geral, entidades comunitárias, ONGs, iniciativa privada e demais órgãos públicos, para a realização dos eventos esportivos, culturais e artísticos;

XII – participar de fóruns, debates, eventos, encontros, cursos e outras atividades desenvolvidas pela SME e outras entidades em âmbitos municipal, estadual e federal, que dialogam com o Plano de Gestão da SME;

XIII – promover formações aos servidores que atuam na SME quanto à implementação dos Documentos Curriculares e documentos orientadores utilizados pela Secretaria, nas diferentes etapas e modalidade da Educação Básica;

XIV – exercer outras atividades compatíveis com a natureza de suas funções que lhe forem atribuídas pelo Diretor/Superintendente Pedagógico (Goiânia, 2024 s/p).

A análise das competências da GERFOR (Gerência de Formação) dentro do contexto da educação pública neoliberal levanta questões sobre o papel da formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME). Em um cenário neoliberal, a educação tende a ser tratada como um serviço, focado em resultados mensuráveis e eficiência, o que pode levar à conformação dos profissionais a padrões preestabelecidos, minimizando a autonomia docente e a capacidade crítica.

A formação promovida pela GERFOR, conforme descrito em suas competências, pode ser vista sob duas perspectivas: a formação para resistência e a formação para conformação. A resistência implica a capacitação dos profissionais para questionar e transformar as práticas pedagógicas e os modelos de gestão que perpetuam desigualdades e limitam a educação a um processo técnico. Nesse sentido, as competências que envolvem pesquisa, análise crítica e parceria com instituições de ensino superior (como a competência VII e VIII), podem potencialmente abrir espaço para o desenvolvimento de uma pedagogia da práxis, onde o conhecimento é produzido de forma crítica e reflexiva, valorizando a experiência e a transformação social.

Por outro lado, a conformação refere-se à formação que busca alinhar os profissionais às diretrizes e metas estabelecidas pela gestão, muitas vezes sem questionamento crítico. Competências como a promoção de formações voltadas à implementação de documentos curriculares e orientadores (competência XIII) podem ser vistas como uma ferramenta de conformação se não forem acompanhadas de um espaço para o debate crítico e a contextualização das práticas pedagógicas.

A dualidade entre a prática e a práxis é central nessa reflexão. A prática, no sentido técnico e reprodutivo, pode ser favorecida em um modelo neoliberal, enquanto a práxis, que envolve reflexão e ação transformadora, requer uma formação que vá além da mera capacitação técnica, englobando a formação crítica e emancipadora dos profissionais. Portanto, a GERFOR

tem o potencial de atuar tanto na conformação quanto na resistência, dependendo de como suas competências são operacionalizadas e de quão abertas são as formações para o questionamento e a inovação pedagógica.

A Gerência de Formação de Profissionais da Educação é responsável pela formação continuada dos profissionais da rede municipal de Goiânia. O público-alvo desta formação são os profissionais da Rede Municipal de Educação (RME), que desempenham as seguintes funções: apoio técnico-professor, diretores, coordenadores, professores regentes e administrativos.

Atualmente, segundo dados oferecidos pela própria GERFOR a equipe de formadores é formada por 26 professores sendo pedagogos e professores de área e, no intuito de atender a própria gestão, são das áreas de alfabetização, língua portuguesa, matemática e inclusão. O nível de formação dos professores são os seguintes: quatorze especialistas, nove mestres sendo um doutorando, dois doutores e um pós doutor.

As ações formativas são divulgadas pela rede municipal por meio de ofício às instituições educacionais por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). É atribuição da coordenação pedagógica da instituição educacional socializar junto aos profissionais divulgando as ações formativas oferecidas na GERFOR. Assim de acordo com a política de formação da SME, no recorte temporal de 2020:

A atual gestão (2017-2020), considerando o percurso histórico da formação continuada na SME, reafirma que a Política de Formação Continuada em Rede tem como finalidade orientar e dar unidade às ações formativas a partir do conjunto de pressupostos políticos, pedagógicos e epistemológicos que fundamentam as propostas da SME. O foco desta Política consiste na garantia do direito à aprendizagem dos sujeitos, qualificação da práxis pedagógica e implementação das Propostas Político-Pedagógicas da SME para a Educação Infantil, Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Goiânia, 2020 p. 7)

O documento em questão, “A Política de Formação Continuada em Rede na SME (2017-2020)” destaca a intenção da gestão em criar uma unidade nas ações formativas, baseando-se em pressupostos políticos, pedagógicos e epistemológicos específicos. Essa abordagem, ao mesmo tempo em que busca garantir o direito à aprendizagem e a qualificação da práxis pedagógica, pode ser vista sob uma lente crítica quando analisada à luz da concepção neoliberal de educação.

A unidade proposta pela política pode ser interpretada como uma tentativa de padronização, um elemento típico das práticas neoliberais, que tendem a centralizar e homogeneizar as ações educacionais para atingir metas específicas. Essa centralização pode

limitar a autonomia dos educadores, orientando a formação para a implementação de propostas e diretrizes que já vêm pré-determinadas, o que poderia conduzir a uma conformação das práticas pedagógicas ao invés de promover uma reflexão crítica e transformadora.

Por outro lado, o fragmento acima menciona a qualificação da práxis pedagógica, que, se entendida no sentido de uma práxis crítica e emancipadora, pode abrir caminho para a resistência ao modelo neoliberal. A práxis, neste contexto, envolve a reflexão sobre a prática educativa em um processo dialético que visa à transformação social. No entanto, para que essa qualificação da práxis seja genuína, é essencial que a formação continuada ofereça espaços para a crítica, o debate e a construção coletiva do conhecimento, em vez de apenas alinhar os professores às propostas da gestão.

Assim, a Política de Formação Continuada em Rede tem o potencial de ser tanto um instrumento de conformação, ao reforçar a padronização e a implementação de diretrizes, quanto um meio de resistência, se de fato promover a reflexão crítica e a qualificação da práxis pedagógica de forma emancipadora. A tensão entre esses dois caminhos reflete a complexidade do papel da formação continuada em um contexto marcado por influências neoliberais na educação pública.

Luíz (2019) afirma que a coordenação da Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR) concebe que as ações formativas devem resultar de um diálogo entre a GERFOR e diversas gerências e coordenações regionais da educação. Essa abordagem pragmatista e conteudista na formação continuada, no entanto, se alinha com a adoção de materiais didáticos que priorizam resultados mensuráveis em avaliações, o que pode desviar do verdadeiro propósito da formação continuada, que é promover atualização e aprofundamento em vez de meramente treinar os profissionais docentes.

Embora a renomeação do CEFPE para GERFOR possa ser interpretada como um marco administrativo relevante, a análise dos documentos indica que essa mudança não implica uma ruptura significativa com a racionalidade técnica delineada no Capítulo 1. Ao que tudo indica, a alteração do nome configura-se mais como uma estratégia de alteração de identidade institucional, destinada a reconfigurar a imagem e o posicionamento da instituição, do que como uma transformação profunda no modelo formativo. Essa mudança nomenclatural preserva, na prática, a continuidade de procedimentos e práticas conformistas e tecnicistas, refletindo uma ênfase na eficiência e padronização que permanece inalterada, mesmo diante da aparente modernização do discurso institucional.

2.2 Política de formação continuada de professores SME

A formação continuada na SME de Goiânia segue os princípios estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96) e está alinhada às Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada, conforme estabelecido pela Resolução nº 2 de 2015 e pela Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério (Brasil, 2016). A Resolução CNE/CP nº 1 de 2015 é um marco regulador essencial para a formação continuada dos profissionais do magistério na educação básica, firmando a necessidade de promoção do desenvolvimento profissional que transcende a formação inicial e se aprofunda na busca pelo aprimoramento pedagógico e ético.

De acordo com a Resolução, a formação continuada deve abranger "dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores" (BRASIL, 2015, Art. 16), enfatizando atividades como cursos de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, e programas que visem a prática reflexiva e o aperfeiçoamento constante do educador.

No contexto da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, a Resolução oferece uma orientação normativa fundamental. Ela reforça a necessidade de as redes de ensino, como a SME, criarem programas que promovam o desenvolvimento integral dos docentes, reconhecendo o papel das atividades formativas diversificadas — desde cursos de atualização com carga horária mínima de 20 horas até cursos de doutorado (Art. 17, § 1º) —, além da valorização dos docentes por meio de uma articulação com instituições de ensino superior e demais instâncias do poder público.

Segundo o documento “Política de Formação Continuada de Professores da SME” (2020) o mesmo pretende dialogar com esses princípios da Resolução, integrando-os em suas ações formativas para que as atividades promovidas na rede de Goiânia atendam às especificidades locais e ao mesmo tempo garantam uma perspectiva de inovação e aperfeiçoamento contínuo. Assim, a SME, ao adotar as diretrizes da Resolução, afirma contemplar não apenas "alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa" (BRASIL, 2015, Art. 16, IV), mas também criar uma política formativa que respeite o protagonismo docente, promovendo espaços para a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional de acordo com os desafios da escola e de seu contexto (Art. 16, I).

Assim, a Resolução CNE/CP nº 1/2015 promete orientar políticas públicas de formação continuada ao estabelecer que estas devem ser planejadas em consonância com o contexto educacional, inovando as práticas e o conhecimento técnico, científico e pedagógico.

No cenário de Goiânia, essa Resolução fundamenta a política formativa da SME, orientando a criação de programas que assegurem a qualidade do ensino e valorizem o desenvolvimento integral dos profissionais da educação básica. Nessa conjuntura, a Política de formação continuada de professores SME (2020) reafirma considerar a importância da participação e corresponsabilidade de diversas instâncias, internas e externas à SME, que contribuem para a implementação (planejamento, execução e avaliação).

Considerando esse contexto, a política de formação da SME prevê que a GERFOR deve buscar a efetivação de ações formativas por meio da articulação entre as diferentes instâncias da SME⁵. Isso inclui pesquisa sobre possíveis temáticas de formação, parcerias com universidades, elaboração de momentos formativos por meio de debates e reflexões contínuas na tentativa de ofertar momentos formativos dotados de relevância para o corpo docente em questão. Para tanto considera-se a Política de Formação da Rede considera como ponto de partida para essa intervenção formativa:

O sentido da expressão Política define que a formação continuada não se configura como ação isolada, esporádica, setorial ou governamental. Trata-se de um princípio que revela a intencionalidade, natureza e razão das ações formativas, tendo em vista o desenvolvimento da profissionalização e, sobretudo, a melhoria da qualidade da educação pública na SME. No que se refere ao termo Continuada, entende-se a formação como um processo contínuo que se dá ao longo da vida e da profissão. O termo Rede é compreendido na perspectiva dialógica e dinâmica que parte da escuta, do debate e da construção de ações articuladas com todos os segmentos da SME, a fim de garantir a unicidade das ações formativas na SME. (Goiânia, 2020 p. 12)

Nesse contexto, o documento remete que à política de formação continuada docente preveja o direito à formação continuada em um movimento contínuo e dialético⁶ capaz de proporcionar aos profissionais educacionais o desenvolvimento da autonomia intelectual e reflexão acerca da práxis pedagógica nos diferentes espaços educativos bem como na construção da identidade profissional e da profissionalização. O documento pontua a necessidade da formação continuada que valorize o professor enquanto sujeito de sua própria formação sendo, portanto, necessária a partir das experiências docentes a consolidação da

⁵ Superintendência Pedagógica e de Esportes e Superintendência Administrativa e Financeira e as diferentes Diretorias e Gerências por elas coordenadas, em especial, a Diretoria Pedagógica e suas Gerências, Coordenadorias Regionais de Educação e instituições educacionais.

⁶ Entendemos a formação contínua e dialética como um processo de conscientização e desenvolvimento autocrítico que visa transformar tanto o professor quanto a realidade social em que ele atua, levando-o a uma práxis que seja reflexiva e transformadora.

formação baseada na reflexão, na qual o professor seja pesquisador sobre a sua prática pedagógica (Goiânia, 2020).

Em uma perspectiva ideal essa abordagem se daria por meio de programas de capacitação, grupos de estudo, oficinas pedagógicas, formações em serviço, e reuniões periódicas, criando espaços para que os educadores reflitam sobre sua prática e compartilhem experiências. Essas ações contribuem para desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores, ou seja, a capacidade de tomar decisões fundamentadas e críticas em relação aos processos de ensino e aprendizagem.

Hipoteticamente, espera-se que os professores na rede de Goiânia sejam constantemente incentivados a analisar criticamente suas atividades, compartilhar desafios e conquistas, e buscar novas soluções pedagógicas. Os impactos dessa formação contínua e dialética são evidentes na melhoria das intervenções pedagógicas, na motivação dos educadores e no fortalecimento de sua profissionalização, à medida que adquirem novas habilidades, se tornam mais confiantes e passam a enxergar sua atuação como parte de um movimento coletivo e transformador na educação pública.

O documento política de formação continuada da SME defende a qualificação técnica dos educadores, mas também a valorização dos profissionais da educação. Ao conceber a formação como um processo contínuo de transformação sociocultural, a política exige dos educadores uma avaliação constante de suas práticas, ao mesmo tempo em que oferece oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Essa valorização se manifesta tanto na progressão na carreira quanto no reconhecimento do papel central que os educadores desempenham na construção de uma educação pública de qualidade. Assim, a formação continuada da SME:

[...] tem como princípio a valorização e a profissionalização dos docentes e técnico-administrativos, e a garantia de sua formação, tanto para a qualificação do trabalho nas instituições educacionais, quanto para a progressão na carreira docente e administrativa, conforme prevê o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (GOIÂNIA, 2000) e o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia [...] (Goiânia, 2020, p. 12).

A perspectiva formativa do documento revela que o objetivo de consolidar uma política de formação continuada é, acima de tudo, qualificar os processos de ensino e aprendizagem nas etapas e modalidades da Educação Básica atendidas pela SME. Essa política, portanto, configura-se como estratégica para a SME, visando garantir o direito à aprendizagem e à formação humana de todos os envolvidos no processo educativo. Assim, é necessário que

essa política possibilite o acesso dos sujeitos aos diferentes bens (materiais e simbólicos) produzidos pela humanidade, reafirmando o compromisso com a educação pública de qualidade social.

A GERFOR tem o papel central de garantir que essas diretrizes sejam implementadas de forma coerente com as necessidades locais. Isso inclui a oferta de formações que promovam o desenvolvimento das competências previstas na legislação nacional, ao mesmo tempo em que atendem às demandas específicas dos educadores da rede municipal de Goiânia.

Para contribuir na qualificação do saber-fazer dos profissionais da educação, as ações formativas devem primar pela postura investigativa e problematizadora da realidade, a fim de promover mudanças qualitativas nas ações cotidianas dos diferentes sujeitos como apoios técnico-professores, gestores (diretores e coordenadores), professores, profissionais readaptados de função e profissionais administrativos (Goiânia, 2020, p. 12)

Assim, o documento prevê que a formação deve proporcionar aos profissionais a oportunidade de refletir sobre a práxis pedagógica e a construção de alternativas aos problemas cotidianos das escolas, que se inserem em um contexto socioeconômico-político mais amplo e determinado. Para tanto, o documento traz Nóvoa (1997) que remete a formação na perspectiva crítico-reflexiva, o pensamento autônomo e o estímulo à autoformação participada e ações formativas que contribuam para o desenvolvimento profissional, coletivo e, também institucional.

O documento traz ainda a formação no contexto do comprometimento dos indivíduos com o desenvolvimento coletivo da instituição e traz a pesquisa-ação, em que os professores elaboram suas próprias soluções para problemas práticos de sua realidade (Ibernón, 2009). Assim, a formação docente baseia-se no diálogo sobre as tarefas profissionais e formas de melhorá-las e, nesse sentido, a formação em contexto precisa estar prevista nos projetos político pedagógicos das instituições, sendo incentivadas e acompanhadas pelas CREs.

Ambos os autores apresentados na proposta defendem que o conhecimento docente se constrói na e pela prática, a partir da reflexão crítica sobre as experiências vividas no cotidiano escolar. Nóvoa (1997) defende uma perspectiva que o professor deve ser um sujeito ativo no seu próprio processo formativo. Ambos valorizam o conhecimento situado que emerge das necessidades e desafios enfrentados na realidade escolar, sendo um processo colaborativo que fortalece a construção do conhecimento prático e contextualizado.

Para a Política de Formação de Professores, a formação em contexto indica que os profissionais se mobilizem para a compreensão e reflexão sobre a necessidade do estudo,

considerando os dados levantados na avaliação institucional, identificando desafios e compreendendo as dimensões que interferem na prática pedagógica docente.

Dessa forma, o documento “Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia” estabelece diretrizes que dialogam com concepções teóricas sobre políticas educacionais e formação docente. A proposta reconhece a formação contínua como um elemento estruturante da profissionalização docente, alinhando-se às reflexões de Azevedo (1997) sobre a educação como política pública e à abordagem de Dourado (2015) sobre os desafios das diretrizes curriculares nacionais para a formação docente.

Além disso, ao enfatizar a formação centrada na escola, o documento se aproxima das perspectivas de Cunha e Prado (2010), que defendem o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores como parte de um processo integrado à realidade educacional. A concepção de formação continuada presente no documento também encontra respaldo na visão de Imbernón (2009), que aponta a necessidade de modelos formativos permanentes e contextualizados, e na perspectiva crítica de Libâneo (2012), ao destacar a relação entre currículo e prática pedagógica.

O documento referente a Formação Continuada em Rede baseia-se em um conjunto de pressupostos políticos, epistemológicos e pedagógicos que unificam as ações formativas na SME. Esses pressupostos estão alinhados com as concepções que sustentam as Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia. Epistemologicamente, a Política de Formação Continuada fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural, que explicam os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Assim, o documento afirma basear-se no materialismo histórico-dialético que fornece subsídios para uma análise crítica da realidade socioeducacional, essencial para a formação de profissionais capazes de intervir e transformar a sociedade, e traz elementos que estruturam essa concepção. Nesse contexto, a compreensão dos modos de produção da vida material e suas implicações nos processos de humanização e sociabilidade é fundamental para a formação de sujeitos autônomos e conscientes, comprometidos com a construção de uma sociedade justa, igualitária e sustentável (Goiânia, 2020).

A Teoria Histórico-Cultural, também contemplada no documento, destaca o papel das interações sociais e culturais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. Vygotsky argumenta que o conhecimento é construído nas interações sociocognitivas e afetivas, mediadas pela linguagem e cultura. O documento afirma que a educação, como mediadora entre o indivíduo e a cultura, é vista como um instrumento de transformação social,

pois o ser humano é tanto produto quanto produtor das relações sociais e culturais. Assim, a construção do conhecimento científico, que exige reflexão crítica e sistemática, reforça a necessidade de uma abordagem dialética e dialogada nas ações formativas da SME, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e transformador entre os profissionais da educação (Goiânia, 2020).

Nos pressupostos políticos, o documento se intitula política pública⁷ que reflete a ação do Estado em prol de um projeto de sociedade, moldado pela disputa de interesses de diversos segmentos sociais. A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia enfatiza que requer um diálogo constante com diferentes instâncias da Secretaria, da Prefeitura de Goiânia, instituições de ensino superior, sindicatos e outras entidades. Esse diálogo visa assegurar o direito dos educandos a uma educação pública de qualidade social, combatendo a lógica da exclusão. A concepção de inclusão social nas ações formativas deve promover o respeito à diversidade, às diferenças e à equidade, enquanto busca a emancipação dos sujeitos por meio do acesso ao conhecimento historicamente produzido, que exige um posicionamento crítico dos profissionais envolvidos.

A Política de Formação Continuada em Rede fundamenta-se na dialeticidade, que permite entender a dinâmica e contradições dos fenômenos sociais, na historicidade, que considera os processos sociais e historicamente situados, e na identidade profissional, que envolve uma constante revisão dos significados sociais da profissão e das práticas culturais. As ações formativas devem proporcionar um movimento dialético de ação-reflexão-ação, promovendo a construção do pensamento crítico e reflexivo. Assim o documento reafirma que a formação continuada deve valorizar tanto o saber tácito, acumulado pela experiência profissional, quanto a experiência vivida, singular e pessoal. Portanto, a formação continuada deve contribuir para a ressignificação das experiências, objetivando o desenvolvimento pessoal, humano e profissional, fortalecendo uma postura investigativa e crítica, comprometida com a qualidade social da educação.

Os pressupostos pedagógicos da Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, em consonância com os pressupostos políticos e epistemológicos adotados, incluem categorias orientadoras como

⁷ Políticas públicas é um conceito que comporta várias significações. Alguns autores indicam uma redundância, visto que toda política, pela própria natureza etimológica da palavra, é essencialmente pública. Este termo, contudo, tem a propriedade de referir-se a diferentes áreas ou campos de atuação governamental, como por exemplo a política econômica, políticas sociais, ou ainda, ambientais. Pode remeter aos processos próprios da ação política, no que diz respeito aos instrumentos, regras e organização das forças que se enfrentam ou se articulam no espaço dos embates, ou seja, as instituições políticas, como o Estado e suas normas, regras e marcos jurídicos (Araújo, 2010, p. 110).

formação contínua, saberes da formação, postura investigativa sobre a práxis pedagógica, interdisciplinaridade e formação em contexto. A formação contínua implica que a formação dos profissionais da educação é dinâmica, integrando saberes da formação inicial, saberes construídos na prática profissional e novos saberes oriundos de pesquisas educacionais e da reflexão sobre a práxis (Goiânia, 2020).

O documento afirma que os saberes da formação se articulam entre o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento sobre a SME, visando fortalecer a identidade profissional. O conhecimento científico é sistematizado e adquirido na formação inicial e continuada; o conhecimento pedagógico provém da experiência e das práticas pedagógicas; e o conhecimento sobre a SME permite aos profissionais compreenderem as Propostas Político-Pedagógicas e a função social da educação pública. A postura investigativa sobre a práxis pedagógica envolve a problematização, reflexão crítica e ação transformadora, estimulando uma atitude investigativa e resolutiva baseada em referenciais teóricos.

A proposta traz também a questão da interdisciplinaridade na perspectiva de promoção do diálogo entre componentes curriculares para superar a visão fragmentada do mundo, enquanto a formação em contexto se desenvolve no ambiente de trabalho, articulada ao Projeto Político-Pedagógico da instituição. Essa formação deve ser contínua, coerente com o contexto dos profissionais e baseada em evidências sobre o desenvolvimento educacional. Metodologias ativas e trabalho colaborativo são essenciais para o desenvolvimento de competências e habilidades conforme a BNCC, utilizando resultados educacionais para contextualizar e direcionar a formação continuada, visando uma educação de qualidade social na Rede de Ensino (Goiânia, 2020).

O documento também revela eixos formativos, que norteiam a formação dos profissionais da educação afirmando que é crucial considerar, como ponto de partida, os sentidos atribuídos a essa ideia. A expressão "Política" destaca que a formação continuada não é uma ação isolada, esporádica, setorial ou governamental. Ela representa um princípio que revela a intencionalidade, a natureza e a razão das ações formativas, com foco no desenvolvimento da profissionalização e na melhoria da qualidade da educação pública na SME. O termo "Continuada" indica que a formação é um processo contínuo ao longo da vida e da carreira. "Rede" sugere uma perspectiva dialógica e dinâmica, baseada na escuta, no debate e na construção de ações articuladas com todos os segmentos da SME, assegurando a unidade das ações formativas, como pode ser apreciado no documento.

Ao definir uma Política de Formação Continuada em Rede é preciso considerar, como ponto de partida, os sentidos atribuídos a essa ideia. O

sentido da expressão Política define que a formação continuada não se configura como ação isolada, esporádica, setorial ou governamental. Trata-se de um princípio que revela a intencionalidade, natureza e razão das ações formativas, tendo em vista o desenvolvimento da profissionalização e, sobretudo, a melhoria da qualidade da educação pública na SME. No que se refere ao termo Continuada, entende-se a formação como um processo contínuo que se dá ao longo da vida e da profissão. O termo Rede é compreendido na perspectiva dialógica e dinâmica que parte da escuta, do debate e da construção de ações articuladas com todos os segmentos da SME, a fim de garantir a unicidade das ações formativas na SME. Nessa perspectiva, o presente documento está fundamentado no direito à formação continuada como um movimento contínuo e dialético que proporciona aos profissionais da educação elementos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e reflexão acerca da práxis pedagógica nos diferentes espaços educativos da Rede, bem como para a construção de sua identidade profissional e de sua profissionalização (Goiânia, 2020, p. 14).

Nesse contexto, o documento firma-se no direito à formação continuada como um movimento contínuo e dialético, proporcionando aos profissionais da educação elementos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e reflexão sobre a prática pedagógica nos diferentes espaços educativos da Rede. Esse processo contribui para a construção da identidade profissional e da profissionalização dos educadores. A formação deve valorizar o professor como sujeito de sua própria formação, partindo de suas experiências docentes para consolidar uma formação baseada na reflexão, onde o profissional atua como pesquisador de sua prática pedagógica. A formação deve ser contínua, considerando o constante movimento de transformação sociocultural, que exige dos educadores uma revisão constante dos objetivos e das práticas pedagógicas.

O documento afirma que a política de formação continuada não se dissocia da valorização dos profissionais da educação. A formação continuada na SME visa a valorização e a profissionalização dos docentes e técnicos administrativos, assegurando sua qualificação tanto para o trabalho nas instituições educacionais quanto para a progressão na carreira, conforme previsto no Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (Goiânia, 2000) e no Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia (Goiânia, 2011). O objetivo é qualificar os processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica, garantindo o direito à aprendizagem e à formação humana de todos os envolvidos no processo educativo.

A formação continuada dos profissionais da educação atende aos fundamentos definidos pela Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB). De acordo com a LDB, a formação dos profissionais deve ter uma sólida base científica e social, associar teoria e prática através de estágios supervisionados e capacitação em serviço, e aproveitar a formação e experiências anteriores.

Assim, o documento em análise articula diversas ações formativas que mobilizam o pensamento e a prática, conferindo significados às práticas profissionais e ao processo de formação. Essas ações formativas são propostas a partir de diferentes demandas dos gestores da SME, das Superintendências, Diretorias e suas Gerências, do processo de implementação das Propostas Político-Pedagógicas da SME, das avaliações internas e externas, e das políticas e programas nacionais, regionais e locais. As ações formativas devem primar por uma postura investigativa e problematizadora da realidade, promovendo mudanças qualitativas nas ações cotidianas dos diferentes sujeitos, como técnicos, professores, gestores e profissionais readaptados de função, preferencialmente no horário de trabalho dos profissionais.

O documento traz em outro momento os mesmos autores, Nóvoa (1997), para afirmar que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios para um pensamento autônomo e facilitando as dinâmicas de autoformação participada. A formação envolve um investimento pessoal e um trabalho criativo sobre os próprios percursos e projetos, visando à construção de uma identidade profissional. E Imbernón (2009) para contribuir salientando que a formação em contexto baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, permitindo que os professores elaborem suas próprias soluções para problemas práticos. A formação em contexto deve estar prevista nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições, ser incentivada pelas Gerências da Diretoria Pedagógica e pelas Coordenadorias Regionais de Educação, e acompanhada em seu processo, planejamento, desenvolvimento e socialização.

A política de formação docente apresentada por Nóvoa (1997) e Imbernón (2009) aproxima-se da epistemologia da prática ao valorizar o conhecimento construído pela reflexão crítica sobre a própria experiência docente. Segundo Nóvoa (1997), a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, permitindo que os professores desenvolvam pensamento autônomo e autoformação participada, ou seja, um processo em que o docente reflete sobre suas práticas e projeta caminhos para o seu próprio desenvolvimento profissional. Essa abordagem considera a formação como um investimento pessoal e criativo, onde o professor constrói sua identidade profissional por meio de experiências vividas no cotidiano escolar.

De maneira complementar, Imbernón (2009) destaca a formação em contexto como fundamental, utilizando pesquisa-ação para que os professores identifiquem e elaborem soluções práticas para problemas reais enfrentados nas escolas. Essa política reforça a importância da formação docente baseada na epistemologia da prática que considera o professor como sujeito ativo na construção de seu conhecimento, conectando teoria e prática de maneira complementar, a fim de transformar a realidade educacional em que atua.

O documento da Política de Formação Continuada em Rede da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME) baseia-se em pressupostos políticos, epistemológicos e pedagógicos que garantem a coesão das ações formativas. Apresenta-se Fundamentada no materialismo histórico-dialético e na teoria histórico-cultural, a política busca compreender a realidade socioeducacional e promover a formação crítica e transformadora dos profissionais da educação, considerando a importância das interações sociais e culturais nos processos de aprendizagem.

Epistemologicamente, a política utiliza o materialismo histórico-dialético para analisar criticamente a realidade, destacando os modos de produção da vida material como elementos essenciais para a formação humana e social. Nesse sentido, a formação visa capacitar educadores para intervir e transformar suas realidades, contribuindo para uma sociedade justa e sustentável. A teoria histórico-cultural, de Vygotsky, enfatiza a construção do conhecimento através das interações sociais, mediadas pela linguagem e pela cultura, ressaltando o papel da educação como um instrumento de transformação social.

Os pressupostos políticos da política de formação contínua articulam-se com outras políticas educacionais para garantir a educação como um direito inalienável. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforça a necessidade de promover a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Assim, a formação deve dialogar com diversas instâncias da sociedade, como instituições de ensino superior e sindicatos, para assegurar uma educação pública de qualidade e inclusiva, que respeite a diversidade e promova a emancipação dos sujeitos.

Pedagogicamente, a política adota categorias orientadoras que incluem a formação como processo contínuo, a postura investigativa sobre a práxis pedagógica, a interdisciplinaridade e a formação em contexto. A formação contínua reconhece a dinâmica dos saberes docentes, que se articulam entre a formação inicial, a experiência profissional e os novos conhecimentos. A postura investigativa incentiva a reflexão crítica e a ação transformadora, enquanto a interdisciplinaridade promove o diálogo entre disciplinas para uma compreensão integrada do conhecimento.

A formação em contexto, por sua vez, valoriza o processo formativo coletivo gerado no ambiente de trabalho, alinhado ao Projeto Político-Pedagógico da instituição. Esse processo busca a superação de problemas identificados pelos profissionais da educação, promovendo a qualificação das práticas pedagógicas. Considerando esses elementos, o documento afirma que a política de formação contínua enfatiza a necessidade de ações formativas coerentes com o contexto dos profissionais, uso de evidências para aprimorar a formação, desenvolvimento de

competências e habilidades alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e metodologias ativas que envolvam os professores como protagonistas do seu desenvolvimento.

A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia demonstra alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando uma perspectiva formativa que se aproxima da epistemologia da prática. Essa perspectiva busca a superação de problemas identificados pelos profissionais da educação por meio da qualificação das práticas pedagógicas, enfatizando ações formativas coerentes com a realidade dos professores, o uso de evidências para orientar o processo de formação, e o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na BNCC.

Além disso, a política destaca a importância do trabalho coletivo, incentivando a troca de experiências e a socialização de boas práticas, bem como a utilização de dados educacionais para direcionar as ações às necessidades reais dos educadores e estudantes. Nesse sentido, a formação contínua abrange conhecimentos pedagógicos gerais, específicos e do conteúdo, apoiando os docentes na construção das competências exigidas pela BNCC. E analisando a BNCC em uma perspectiva epistemológica é entendido que

[...] sua sustentação está nos princípios da epistemologia da prática, o que reforça o discurso ideológico hegemônico que visa manter o processo ensino-aprendizagem pragmático e mantenedor da ordem social. Não há no documento a possibilidade de promover uma formação continuada como práxis, bem como de promover entre os professores o compromisso social, político e ético, com um processo emancipador e transformador (Magalhães, 2019, p.15)

Dessa forma, ao considerar a BNCC no contexto da formação docente, percebe-se que ela enfatiza a construção de competências e habilidades voltadas para a prática pedagógica, oferecendo um norte comum para o ensino no país. No entanto, sua abordagem majoritariamente pragmática reflete uma epistemologia da prática que privilegia a operacionalização de competências em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Embora haja uma tentativa de alinhar a formação docente às demandas educacionais contemporâneas, o foco excessivo em resultados e na funcionalidade pedagógica pode limitar a perspectiva emancipadora e transformadora. Por fim, o documento traz ainda a importância do trabalho colaborativo entre professores, que permite a troca de experiências e a socialização de boas práticas, e o uso de dados educacionais para contextualizar e direcionar a formação às necessidades reais dos educadores e estudantes.

O documento traz como referência que o eixo é aquilo que sustenta a articulação dos projetos e ações formativas em Rede, destacam-se aqueles que devem perpassar a formação

profissional: Diversidade, Cidadania e Direitos Humanos; Gestão Democrática; Currículo; Avaliação; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A Diversidade, por exemplo, deve ser entendida em uma perspectiva relacional, considerando-se sua constituição histórica em contextos socioculturais diversos, onde “as características, os atributos, as formas inventadas pela cultura para distinguir tanto o sujeito quanto o grupo a que pertence dependem do lugar por eles ocupados na sociedade e na relação que mantêm entre si e com os outros”. Assim, a diversidade abrange mais do que aspectos biológicos, incluindo uma “construção histórica e social das diferenças” (Gomes, 2008, p. 17).

O documento remete ainda a cidadania que nesse contexto pressupõe direitos e deveres, vinculando-se às condições concretas para seu exercício pleno em sociedades democráticas, onde o exercício da cidadania está relacionado à garantia de direitos como liberdade, trabalho, educação, saúde e participação política, e ao cumprimento de deveres como respeito às diferenças e participação política. Os Direitos Humanos, por sua vez, são um conjunto de direitos referentes à igualdade de acesso aos bens materiais e imateriais e à defesa da dignidade humana, abrangendo direitos individuais, coletivos, sociais, culturais e ambientais, com a finalidade de formar para a vida e convivência no exercício cotidiano desses direitos como forma de organização social, política, econômica e cultural (BRASIL, 2007, p. 10).

Além disso, a Gestão Democrática é definida como um princípio do ensino público pela Constituição Federal (CF/88, art. 206, inciso VI) e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96, art. 14, incisos I e II), pressupõe autonomia e descentralização, com legitimidade ligada ao nível de participação dos profissionais da educação, educandos, comunidade escolar e local. O Projeto Político-Pedagógico é o instrumento privilegiado de participação dos atores no processo educativo, sendo essencial para a Gestão Democrática.

O documento concebe que a avaliação é uma ação inerente às atividades humanas e, no contexto educacional, é composta por procedimentos intencionais que seguem critérios pré-estabelecidos, abrangendo três níveis: avaliação da aprendizagem, institucional e do sistema escolar (Fernandes; Freitas, 2007). A avaliação da aprendizagem ocorre na sala de aula, focando na relação ensino-aprendizagem e apresentando um caráter formativo, sendo diagnóstica e inclusiva (Luckesi, 2005).

A avaliação institucional analisa o processo educacional de cada instituição, considerando fatores institucionais, administrativos e pedagógicos, além da percepção dos diversos atores envolvidos, funcionando como um instrumento de gestão democrática e

participativa (Fernandes; Freitas, 2007). A avaliação do sistema escolar, realizada externamente, fornece um panorama do desempenho educacional em uma rede ou sistema de ensino, auxiliando na formulação de políticas públicas e replanejamento das ações pedagógicas.

A articulação entre esses níveis de avaliação impacta diretamente a gestão educacional, a participação da comunidade, o trabalho docente e a aprendizagem dos educandos, sendo crucial para a Política de Formação Continuada dos Profissionais da SME. Os resultados das avaliações servem como referência para o planejamento de ações formativas, contribuindo para que os profissionais utilizem ferramentas pedagógicas diversificadas e promovam a apropriação de conhecimentos por todos os educandos. A construção de uma cultura avaliativa reflexiva e pautada na corresponsabilidade de gestores, professores, pais, responsáveis e educandos é essencial para o desenvolvimento do processo de aprendizagem (Fernandes; Freitas, 2007).

A construção do perfil profissional no processo de formação continuada dos trabalhadores da educação é fundamentada por princípios e pressupostos que visam fortalecer a identidade, a profissionalização e a valorização desses profissionais. As ações formativas devem proporcionar aos profissionais o conhecimento das teorias que fundamentam as políticas educacionais da Rede de Ensino, a adoção de metodologias ativas e inovadoras para promover a autonomia e protagonismo dos educandos, e a compreensão da importância do planejamento e da cultura do registro para a reflexão crítica do trabalho pedagógico. Além disso, é crucial que os profissionais reconheçam e respeitem os saberes dos educandos, estimulando a curiosidade e a compreensão da aplicabilidade dos conhecimentos históricos, sociais, culturais e digitais (Fernandes; Freitas, 2007).

Segundo o documento, para atuar na formação continuada, o professor formador deve ser um intelectual crítico, profissional reflexivo e agente de transformação social, constituindo-se como sujeito de seu próprio conhecimento e desenvolvimento, o alcance desse perfil é contraditório considerando a concepção formativa defendida e analisada nesse texto. Esse formador deve possuir um repertório de informações e habilidades composto por conhecimentos teóricos e práticos, como indicado pela Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015, que destaca a necessidade de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2015, apud Dourado, 2015). Além disso, a política de formação recruta autores como Nóvoa (2005) afirma que a identidade do professor é um espaço de construção contínua, reforçando a importância da postura crítico-reflexiva e da ação mobilizadora no contexto da formação continuada, para sustentar teoricamente esse documento.

O professor formador deve saber problematizar situações de aprendizagem, sistematizar e analisar atividades, propor intervenções e promover debates baseados em referenciais teóricos que fundamentam as Propostas Político-Pedagógicas da SME. Nos processos de ensino-aprendizagem, é necessário considerar a importância das interações permeadas de afetividade, acolhimento, empatia, comprometimento e diálogo, qualificando a atuação do professor formador. A Política de Formação Continuada pressupõe a garantia de espaços e tempos para reflexão coletiva, valorizando a prática de pesquisa como constitutiva da formação profissional e promovendo o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos profissionais dos educadores (Luxen; Del Pino, 2017).

A elaboração e implementação da Política de Formação Continuada em Rede exige que a Gerência de Formação dos Profissionais da SME seja composta por profissionais com domínio teórico e metodológico das Propostas Político-Pedagógicas da SME, conhecimento da dinâmica interna de trabalho e compreensão da Política de Formação Continuada em Rede. Esses profissionais devem possuir uma postura investigativa, crítica e ética, além de capacidade para trabalhar de forma interdisciplinar e coletiva. A atualização constante dos profissionais por meio de estudos, participação em eventos científicos e parcerias com Instituições de Ensino Superior qualifica a formação e expressa o compromisso ético, político e pedagógico com a Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia.

De acordo com o documento, a eficácia da Política de Formação Continuada em Rede reside em seu constante processo de avaliação e reconstrução, promovendo um espaço reflexivo e coletivo para qualificar a educação e a formação humana. A política visa melhorar a qualidade da educação pública e garantir o direito à aprendizagem de todos os educandos, destacando-se a avaliação permanente das ações formativas. Esta avaliação é sistemática, envolvendo diferentes sujeitos e instrumentos diversificados, como questionários, entrevistas e dinâmicas, para analisar e replanejar cada ação.

O documento baseia-se ainda, em autores como Fernandes e Freitas (2007) para sustentar a questão da formação, uma vez que a participação dos cursistas e formadores, assim como a coordenação da GERFOR, é crucial, considerando aspectos como alcance de objetivos, metodologia e relevância das atividades. Além disso, a prática pedagógica acompanhada pelos apoios técnico-professores das Coordenadorias Regionais de Educação fornece elementos essenciais para avaliar as ações formativas, mostrando como a transposição didática dos conteúdos apreendidos impacta a atuação profissional.

A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação para 2020-2025, alinhada com o Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014) e o Plano Municipal de

Educação (Lei Nº 9.606/2015), estabelece diversas metas para qualificar e valorizar a educação pública. Entre as principais metas estão a formação de profissionais da educação, como técnicos, diretores e coordenadores, para implementar os Documentos Curriculares para Goiânia e Goiás; o aprofundamento dos estudos sobre alfabetização, especialmente para educandos com necessidades específicas; e a ampliação do acesso à formação continuada para profissionais que trabalham com crianças com necessidades educacionais específicas. A política também busca fomentar a produção de materiais multimídia, qualificar formadores da GERFOR através de cursos e seminários, ampliar a oferta de cursos para profissionais administrativos, e promover ações formativas que fortaleçam a gestão democrática, a qualificação das práticas pedagógicas, e o uso de tecnologias digitais.

Além disso, a política visa aumentar a oferta de cursos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, desenvolver pesquisas sobre formação continuada, promover a formação de leitores e garantir a certificação para progressão na carreira dos profissionais da SME. A efetivação de políticas intersetoriais, o incentivo à formação em contexto, e a promoção de ações formativas baseadas nos resultados do Avalia Goiânia e de avaliações externas são também prioridades para garantir a melhoria contínua da educação e o desenvolvimento profissional dos educadores (Fernandes; Freitas, 2007).

A integração entre as políticas nacionais de formação de professores e a prática local da GERFOR é essencial para garantir a formação continuada dos educadores da rede municipal de Goiânia conforme orientam as políticas públicas. Esse alinhamento permite que diretrizes amplas, como as do Ministério da Educação, sejam adaptadas às necessidades específicas e aos desafios locais enfrentados pelos professores. Dessa forma, GERFOR pode atuar como uma ponte que contextualiza as demandas nacionais no cenário local, garantindo que as formações oferecidas sejam relevantes e coerentes ao cotidiano dos docentes.

Essa integração também favorece a construção da intervenção docente, incentivando o aperfeiçoamento dos profissionais ao longo de suas carreiras e promovendo uma reflexão crítica sobre a docência. Dessa maneira, o trabalho da GERFOR deve contribuir não só para o desenvolvimento de competências técnicas, mas também para o fortalecimento da autonomia e do compromisso dos educadores com uma educação pública de qualidade e socialmente consciente.

A política de formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia apresenta-se como crítica, com base na sua fundamentação teórica e nos objetivos delineados no documento oficial. A política se apoia em duas abordagens teóricas centrais: o materialismo histórico-dialético e a teoria histórico-cultural, ambas

reconhecidas por promoverem uma visão crítica da realidade social e educacional. O materialismo histórico-dialético busca analisar as contradições da sociedade e as condições materiais que influenciam a educação, enquanto a teoria histórico-cultural foca no papel das interações sociais e culturais no desenvolvimento humano. A política destaca a educação como um meio para a transformação social, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia, epistemologicamente, fundamenta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, como método de estudo e compreensão da realidade e da teoria histórico-cultural, que explicam os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano (Goiânia, 2020 p.16).

Com base nessas abordagens teóricas, a política de formação continuada da SME de Goiânia destaca a educação como um instrumento essencial de transformação social, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e igualitária. Essa perspectiva crítica contrasta diretamente com as abordagens neoliberais, que tendem a focar na adaptação dos indivíduos ao mercado de trabalho e na manutenção do status quo, ao invés de promover mudanças estruturais. Assim, a política busca uma formação que capacite os profissionais a agir como agentes de transformação social, rompendo com modelos educacionais que reforçam desigualdades.

O presente documento resulta de um esforço conjunto e expressa a construção coletiva, com participação direta e indireta, de diferentes sujeitos: professores, administrativos, apoios técnico-professores e gestores, que contribuíram em diferentes momentos e etapas de sua elaboração (Goiânia, 2020 p.4).

O documento sublinha a importância da coletividade e da colaboração na formação continuada, refletindo a visão de que o desenvolvimento humano e social ocorre por meio de processos coletivos e históricos. Essa abordagem se alinha com a pedagogia crítica, que valoriza o trabalho coletivo e a ação comunitária como formas de resistência e transformação social.

Nesse viés a política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia destaca a importância da coletividade e da colaboração entre os educadores como elementos centrais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e transformadora. Essa abordagem vai além do simples aperfeiçoamento técnico, incentivando a construção de uma comunidade de aprendizagem que valoriza o compartilhamento de saberes e o apoio mútuo. Através de seminários, grupos de estudo, oficinas colaborativas e ciclos de

formação reflexiva, os educadores são incentivados a trocar experiências, discutir desafios comuns e propor soluções coletivas para os problemas da prática diária.

Considerando o previsto em documento, essas atividades colaborativas promovem a formação de um corpo docente mais unido e engajado, fortalecendo o sistema educacional de Goiânia ao possibilitar que práticas inovadoras e estratégias pedagógicas bem-sucedidas sejam disseminadas e adaptadas aos diversos contextos escolares. Além disso, o incentivo ao trabalho em grupo permite que os professores desenvolvam uma visão crítica conjunta sobre as demandas educacionais e sociais, fortalecendo a capacidade de atuação coletiva para enfrentar os desafios impostos por contextos de desigualdade e pressões neoliberais.

Esse enfoque colaborativo na formação continuada reforça o papel dos professores como agentes de transformação social, em sintonia com os princípios do materialismo histórico-dialético e da teoria histórico-cultural que fundamentam a política. Ao construir espaços de troca e de reflexão crítica, a formação continuada da SME de Goiânia contribui para que os educadores se tornem protagonistas de uma educação que não apenas se adapta às necessidades do mercado, mas que também visa a formação de cidadãos críticos e comprometidos com uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido é necessário que a formação continuada seja crítico reflexiva e, não se restrinja ao aperfeiçoamento das práticas

[...] que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1991, p.25).

A política propõe o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva nos profissionais da educação, capacitando-os a analisar e intervir na realidade educacional de forma transformadora. Isso está em consonância com a educação crítica, que visa empoderar os indivíduos a questionarem e transformarem as estruturas sociais existentes, em vez de simplesmente se adaptarem a elas. A ênfase nas interações sociais e culturais como elementos centrais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano evidencia uma compreensão crítica de que o conhecimento é cultural e historicamente situado. Essa visão contrasta com a abordagem neoliberal, que frequentemente ignora o contexto cultural e histórico, favorecendo práticas padronizadas e descontextualizadas.

Nesse contexto, a política de formação continuada pode ser caracterizada como crítica e comprometida com a transformação social e educacional, fundamentando-se em uma análise profunda e contextualizada das realidades históricas e culturais.

No entanto, ao analisar o documento mais detidamente, emergem contradições e ambiguidades que revelam uma tensão entre uma perspectiva de formação crítica e uma orientação para a conformação. O uso dos termos "prática docente" e "prática reflexiva" de maneira intercambiável pode comprometer o viés defendido no documento. Enquanto a "prática docente" se refere às ações e metodologias aplicadas pelos professores no dia a dia, a "prática reflexiva" implica um processo contínuo de reflexão crítica sobre essas ações, com o objetivo de promover melhorias e transformações significativas.

O documento propõe uma formação voltada para formação dos profissionais a enfrentarem os desafios imediatos do cotidiano escolar, nessa perspectiva os esforços são convergidos para resolução de problemas práticos. No entanto, essa abordagem pode parecer superficial se não estiver claramente conectada à teoria e à reflexão crítica. A formação reflexiva, que está mais alinhada com a epistemologia da práxis, enfatiza a necessidade de os professores refletirem sobre suas práticas, compreenderem o contexto mais amplo e transformarem suas abordagens de ensino de maneira contínua e significativa.

Mediana a análise do documento e apresentação de trechos realizadas neste capítulo, observa-se a tensão entre a formação pragmática, voltada para a resolução de desafios imediatos e a formação reflexiva e transformadora, que requer tempo e aprofundamento teórico. Assim, a análise aponta para a formação docente que repousa sob a epistemologia da prática, no entanto, apresenta breves trechos ou conceitos que poderiam indicar a epistemologia da práxis. Outro ponto de atenção surge na aparente separação entre teoria e prática, uma vez que o documento não esclarece como a teoria informará a prática de maneira contínua e integrada, o que contraria o conceito de práxis. Por fim, a eficácia da implementação de uma formação que seja ao mesmo tempo prática e reflexiva depende de estratégias claramente definidas e recursos adequados.

A falta de clareza sobre como essas estratégias serão postas em prática pode gerar uma percepção de contradição entre os objetivos propostos e a realidade da sua execução. No entanto, essas questões serão aprofundadas mais adiante no terceiro capítulo deste trabalho.

A análise do documento permite identificar essa tensão entre a intenção de formar professores críticos e a exigência de conformidade com políticas educativas. Embora o texto sugira a promoção de uma formação crítica e reflexiva, simultaneamente, impõe limites ao enfatizar a necessidade de alinhamento com diretrizes municipais, o que pode restringir a autonomia docente.

Ao contrastar a pedagogia da prática e a pedagogia da práxis, o documento apresenta uma formação voltada para a aplicação eficiente de técnicas pedagógicas, típica da pedagogia da prática, mas também menciona a necessidade de uma formação que promova a reflexão crítica e a transformação social, características da pedagogia da práxis. A contradição surge na coexistência dessas abordagens: enquanto algumas partes do documento sugerem uma formação orientada pela conformidade com métodos estabelecidos, outras promovem uma pedagogia crítica e transformadora.

Os documentos institucionais revelam que a política formativa da SME/GERFOR prioriza a valorização da prática docente, a atualização constante e o estímulo ao desenvolvimento de carreira. Entretanto é evidente uma tensão significativa: embora o discurso oficial promova a valorização do professor, a formação revela uma orientação marcadamente tecnicista, focada na adaptação imediata e na padronização dos processos. Essa contradição limita o espaço para o desenvolvimento de uma práxis emancipadora, que seria capaz de questionar e transformar as estruturas sociais e educacionais vigentes, mantendo, assim, um modelo formativo que reproduz práticas conformistas e alienantes.

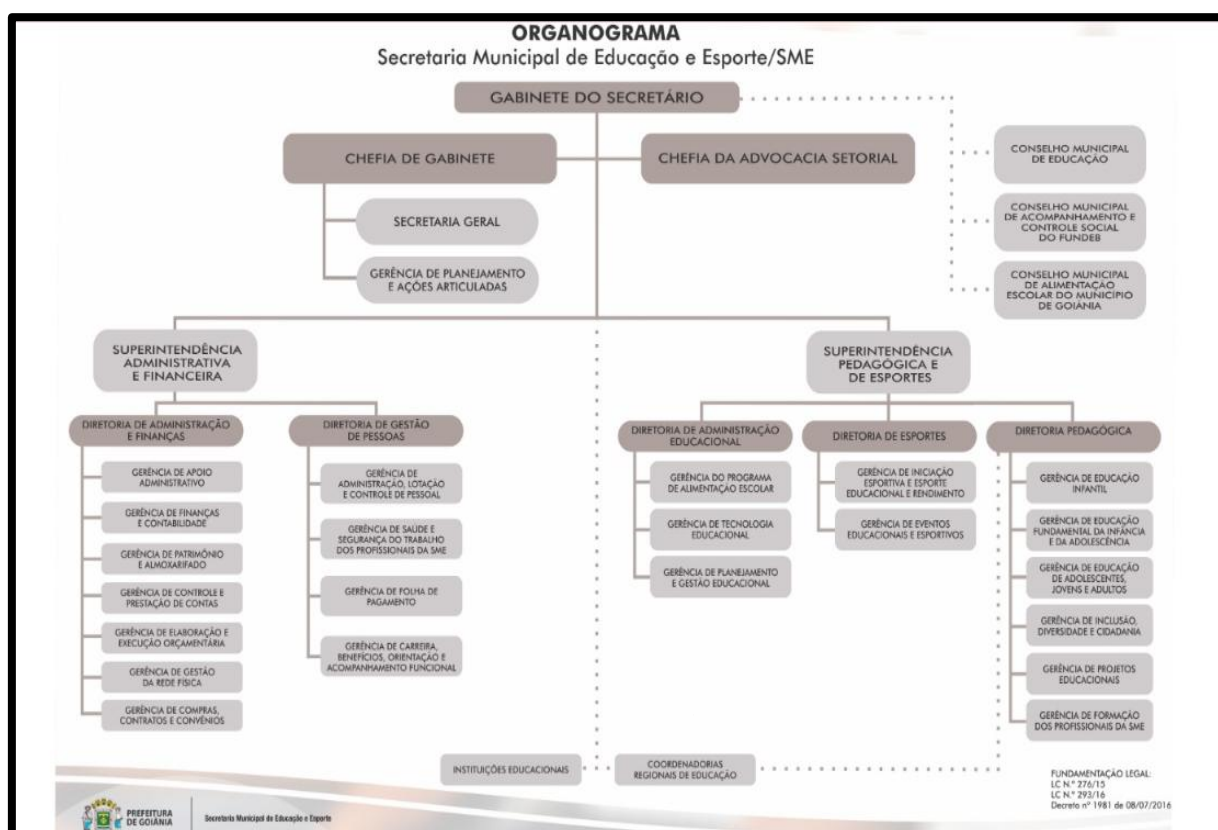
Em síntese, a análise revela que, embora o documento tenha a intenção de integrar teoria e prática na formação docente, as inconsistências em sua abordagem pragmática, a separação entre teoria e prática, e a falta de clareza na implementação das estratégias propostas podem comprometer o objetivo de alcançar uma educação verdadeiramente transformadora. Essa contradição tende a conceber a formação docente, firmada na perspectiva da epistemologia da prática, na qual a formação tem a intencionalidade de garantir o posicionamento de um profissional reflexivo e que consiga resolver impasses presentes em sua própria prática. Nesse contexto é essencial entender que a superação dessas contradições depende da capacidade de harmonizar teoria e prática de maneira que promova uma reflexão crítica e transformadora, aplicada de forma concreta e significativa no processo formativo.

Assim, a alternativa de superação dessa conjuntura precisa ser dada na realidade, por meio da compreensão dos determinantes estabelecidos durante o desenvolvimento da pesquisa. Adiante será realizado o movimento de compreensão dessa realidade e análise dos fenômenos desenvolvidos ali em busca da compreensão de possibilidades de superação das possíveis contradições manifestas no objeto.

CAPÍTULO 3 - GERFOR E SUA PERSPECTIVA FORMATIVA: uma análise da formação ofertada aos professores da Rede Municipal de Ensino de Goiânia.

A GERFOR- Gerência de Formação dos Profissionais de Educação - é responsável pela formação dos profissionais da SME, portanto, ela não se limita apenas aos professores, mas como papel garantir a formação continuada desses profissionais. Assim, a GERFOR é parte integrante de uma estrutura maior e complexa que demanda uma articulação entre os setores buscando em sua atividade fim o pleno desenvolvimento dos estudantes. Segue abaixo o organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME), que permite a visualização de toda estrutura.

Figura 1 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esporte/ SME



Fonte: SME, 2024. <https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/educacao-basica-2/57-secretaria/+82-estrutura-organizacional>

O organograma da Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) de Goiânia reflete a estrutura hierárquica da organização. No topo está o Gabinete do Secretário, que supervisiona diretamente a Chefia de Gabinete e a Chefia da Advocacia Setorial, além de órgãos

consultivos como os conselhos municipais de educação e acompanhamento. Abaixo, a SME é dividida em duas grandes superintendências: a Superintendência Administrativa e Financeira, que lida com áreas como administração de pessoal, finanças e contratos, e a Superintendência Pedagógica e de Esportes, que engloba setores pedagógicos, de educação física e inclusão, além da formação de professores.

Cada departamento conta com gerências específicas, organizadas para dar suporte às políticas educacionais e administrativas da rede municipal. A estrutura reflete a divisão funcional e a complexidade de gerenciar tanto os aspectos educacionais quanto a administração pública. Assim, compreendendo toda a globalidade que envolve a SME, o objeto de análise deste trabalho é a GERFOR, sua estrutura e oferta de formação, considerando a realidade dada na materialidade e sua influência formativa entre os professores da rede municipal de ensino.

3.1 - GERFOR e a Gestão da Formação Continuada Docente: Caminhos e Desafios na SME Goiânia-

A implementação da política de formação continuada foi elaborada em concordância com o Plano Municipal de Educação (PME/Goiânia, 2015 – 2025) e estabelece diálogo com documentos normativos e orientações a nível federal, estadual e municipal. Assim, a SME reconhece a relevância da participação e corresponsabilidade entre instâncias internas e externas à SME que contribuem para a implementação e execução da Política de Formação Continuada. Assim a Gerfor deve estabelecer integração e articulação entre diferentes instâncias da SME: “Superintendência Pedagógica e de Esportes e Superintendência Administrativa e Financeira e as diferentes Diretorias e Gerências por elas coordenadas, em especial, a Diretoria Pedagógica e suas Gerências, Coordenadorias Regionais de Educação e instituições educacionais” (Goiânia, 2020 p.8).

O documento formativo prevê a Política de Formação Continuada em Rede enquanto uma política pública, de expressão política e intencional que tem como objetivo a melhoria da qualidade da educação pública ofertada pela SME. Nesse documento é esclarecido que o termo Rede é utilizado em uma perspectiva dialógica e dinâmica que emana da escuta e do debate para construção e articulação dos segmentos da SME em busca da unicidade das ações formativas. Assim:

(...) o presente documento está fundamentado no direito à formação continuada como um movimento contínuo e dialético que proporciona aos

profissionais da educação elementos para o desenvolvimento da autonomia intelectual e reflexão acerca da práxis pedagógica nos diferentes espaços educativos da Rede, bem como para a construção de sua identidade profissional e de sua profissionalização (Goiânia, 2020, p. 14)

A política de formação (2020) prevê que o professor seja sujeito da sua formação, partindo de suas experiências docentes para consolidar a formação baseada na reflexão contribuindo para a formação do professor pesquisador da sua prática pedagógica. Assim, a Gerfor busca atender o desejo de uma formação contínua que dialogue com o movimento de transformação sociocultural exigindo dos profissionais a constante revisão dos objetivos de suas práticas pedagógicas.

É observado o uso do termo “práxis pedagógica” que revela a intencionalidade de compreender essa práxis enquanto reveladora das contradições, e que prevê a junção entre teoria e prática na intervenção pedagógica. No entanto Curado Silva (2005) remete a possibilidade da práxis utilitária, na qual ela tem como base as experiências do cotidiano e representações da realidade que não revelam seu caráter nem suas contradições. E “por meio dessas representações se torna consciência do ser social, sob aspectos isolados, portanto, fetichizados, reificados e naturalizados, que impossibilita ao homem revelar a realidade” (p. 44).

Nesse contexto a *práxis* enquanto unicidade entre teoria e prática não acontece de forma imediata a partir de perspectivas superficiais e descritivas da realidade. Uma *práxis* emancipadora só pode ser construída por meio da análise e modificação da forma (aparência) e conteúdo (essência), não podendo ser resumida a uma forma simples de pensar os problemas cotidianos, mas um devir histórico (Curado Silva, 2005). Nessa conjuntura as ações formativas dessa política preveem como ponto de partida:

(...) a dialeticidade que permite apreender o movimento, a contradição, a dinâmica, a relação entre uma coisa e outra, bem como os fenômenos em um reiterado processo de tensão entre presente-passado, todo-parte, universal-singular, social-individual; a historicidade que possibilita compreender os processos de intersecção entre homem-trabalho-cultura e envolve a passagem da ação (atividade) para experiência, da experiência para o trabalho e do trabalho para a cultura, processos que não se dão na perspectiva individual, tampouco atemporal, portanto social e historicamente localizados; a identidade profissional que se constrói a partir da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições e, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA, 1996, p. 76) (Goiânia, 2020, p.20).

A partir desse contexto, a Política de Formação Continuada em Rede visa promover a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento, fortalecendo a atuação dos

profissionais da educação em Goiânia. A formação continuada, nesta perspectiva, é entendida como um processo permanente, vinculado diretamente às demandas reais da prática pedagógica e às necessidades socioculturais da comunidade escolar.

Apesar da proposta formativa destacar elementos relacionados à práxis pedagógica crítica e emancipadora, observa-se que a efetivação dessa intencionalidade enfrenta desafios significativos. A presença de diretrizes que visam à articulação entre teoria e prática, à reflexão crítica e à construção coletiva do conhecimento pode ser tensionada pela prevalência de práticas formativas aligeiradas e orientadas por demandas institucionais imediatas. Tal cenário remete ao risco de que a formação continuada se restrinja a um processo instrumental e técnico, afastando-se de uma concepção verdadeiramente transformadora.

Como aponta Pimenta (1996), a formação docente deve se basear na análise dialética da prática, compreendendo a historicidade, a identidade profissional e as contradições sociais que permeiam o contexto educativo. Assim, para que a Política de Formação Continuada em Rede cumpra seu papel emancipador, é imprescindível que as ações formativas superem perspectivas meramente utilitárias da práxis e se constituam em espaços efetivos de problematização, investigação e reconstrução crítica das práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de profissionais autônomos, críticos e comprometidos com a transformação sociocultural.

A Gerfor apresenta como função o papel essencial ao mediar essa formação, garantindo que os professores tenham acesso a espaços de diálogo e reflexão, e que as ações formativas sejam orientadas pela realidade vivida nas unidades educacionais. O foco em uma abordagem dialógica assegura que as trocas de experiências entre os educadores e as equipes da SME não apenas enriquecem o processo formativo, mas também contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas.

Ao mesmo tempo, aparentemente, a Política de Formação Continuada está diretamente ligada à concepção de educação pública de qualidade, alinhada aos princípios de inclusão, equidade e justiça social. Ao promover a autonomia intelectual dos professores, a SME fortalece a capacidade de cada profissional em atuar como agente transformador dentro da escola, refletindo sobre sua práxis e implementando estratégias pedagógicas que respondam às necessidades dos estudantes.

Em uma perspectiva ideal, a construção dessa política pública reforçaria o compromisso da SME com o desenvolvimento profissional dos educadores, reconhecendo que a formação continuada não se limita ao aprimoramento técnico, mas envolve também a

construção de uma identidade docente pautada na valorização da experiência, no resgate da historicidade da profissão e na reafirmação de uma prática pedagógica crítica e consciente.

No campo teórico, no contexto político do ano de publicação dessa política, observa-se que ela ocorre ainda no pleito de Íris Rezende Machado e, que o secretário municipal de Educação e Esporte era Marcelo Ferreira da Costa, a diretora pedagógica, Maria Rita de Paula Ribeiro e a gerente de formação dos profissionais da SME era Wilma Luíza Pinto (Goiânia, 2020, p. 40). O documento revela muito dos anseios e objetivos dessa equipe, que sistematizou a política de formação que norteia as ações formativas realizadas ainda na presente gestão.

No fim do ano de 2020 aconteceram as eleições municipais, na qual Maguito Vilela (MDB) foi eleito, em seu leito de morte e veio a falecer antes da posse, levando o seu vice, Rogério Cruz (Republicanos) a assumir o cargo de prefeito. Nesse contexto há uma mudança de todos os cargos de gestão da Secretaria Municipal de Educação, mas o documento entregue ainda na gestão de Iris Rezende continuou sendo a referência para oferta e construção da formação continuada goianiense.

A Gerência de Formação (GERFOR) da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME) continuou sendo responsável pela coordenação das políticas de formação continuada para os profissionais da educação da rede municipal. A GERFOR tem como objetivo principal garantir a formação continuada de professores, gestores escolares e outros profissionais da educação, promovendo o desenvolvimento pedagógico e profissional de forma articulada com as diretrizes do Plano Municipal de Educação (PME).

Nos últimos quatro anos, a GERFOR teve uma atuação central na implementação da Política de Formação Continuada em Rede, que busca teoricamente alinhar as práticas formativas às necessidades reais das escolas e aos desafios contemporâneos da educação pública. A proposta é trabalhar de forma dialógica e participativa, estabelecendo uma conexão direta com as unidades escolares e com as equipes pedagógicas das Coordenadorias Regionais de Educação, incentivando a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o desenvolvimento da autonomia dos educadores.

Percebeu-se as constantes mudanças em relação às nomeações dos secretários da educação durante a gestão de Rogério Cruz e, um ponto de ação e reflexão surge, mediante a necessidade de análises sobre os possíveis impactos dessas mudanças na continuidade dos trabalhos desenvolvidos pela Gerfor. Assim, em 2021, Wellington Bessa foi nomeado como secretário de educação em 2021. Em 2023, Rodrigo Caldas assumiu a Secretaria de Educação. Houve a breve gestão de Millene Baldy em 2023. Em 2024, Danilo Costa assumiu o comando da SME.

A Gerfor, nesse período, adaptou-se ofertando formações às novas demandas educacionais, especialmente em contextos desafiadores como o retorno às aulas presenciais e a necessidade de requalificação contínua dos educadores. Os gerentes que estiveram à frente da GERFOR nesse período foram: 2019 -2020 Wilma Luiza Pinto; de 29/01/2021 Ana Cristina Pereira Diniz; 18 de maio de 2021 Wellington Fernandes de Lima; 20 de abril de 2022 Elias Antônio Democh; 26 de setembro de 2024 Suzana Maria Xavier Silva (SME, 2024). Percebe-se que o mesmo movimento ocorrido entre os secretários reflete também na regência da GERFOR que foi modificada de forma constante quando observamos o recorte em questão.

Percebe-se que a atuação da GERFOR na mediação da formação continuada docente, ao priorizar espaços de diálogo e reflexão, se alinha teoricamente a uma proposta formativa crítica e contextualizada. No entanto, o desdobramento dessa política evidencia tensões entre a intencionalidade declarada e as práticas efetivamente implementadas. Embora a formação continuada esteja descrita como um processo orientado pela realidade escolar, pela inclusão e pela justiça social, observa-se que, em muitos momentos, as ações formativas se configuram de maneira fragmentada e instrumentalizada, refletindo uma concepção de formação que responde a demandas imediatas em detrimento de um processo contínuo e transformador.

Essa contradição pode ser compreendida à luz do contexto político local, marcado pela transição de gestões municipais em 2020, o que impactou a condução e a continuidade das diretrizes pedagógicas. Apesar da permanência do documento como referência normativa, a rotatividade de gestores e a reconfiguração das prioridades administrativas influenciaram as práticas formativas, tornando-as suscetíveis às pressões institucionais e políticas. Assim, o papel essencial da GERFOR na condução dessa política revela-se ambivalente: por um lado, reforça uma concepção dialógica e crítica da formação docente, mas, por outro, enfrenta desafios para consolidar práticas que realmente promovam a autonomia intelectual, a reflexão sobre a práxis e o fortalecimento de uma identidade docente crítica e historicamente situada.

Atualmente a GERFOR está com a localização fragmentada em dois espaços. A organização administrativa encontra-se no próprio prédio da Secretaria Municipal de Educação e está situada ainda em salas de aula na Faculdade da Polícia Militar. Anteriormente, a GERFOR estava situada em um prédio no bairro Jardim América, que foi cedido à SME para garantir o atendimento de crianças por meio da implantação de um CMEI- Centro Municipal de Educação Infantil.

Apesar da GERFOR estar inserida no contexto da diretoria pedagógica (DIRPED), foi constatado que muitas ações formativas foram promovidas por ela e não pela GERFOR, e esse dado foi observado por meio da análise de ofícios informativos enviados às unidades

educacionais atribuídos a DIRPED, esses dados serão apresentados posteriormente. Nessa pesquisa, nos limitaremos a analisar os cursos ofertados pela GERFOR, suas especificidades e características que permeiam por vezes ações formativas e a formação continuada de fato.

Fatidicamente, a concepção de formação docente assumida em qualquer contexto, tende a revelar a concepção de educação, de formação e de sociedade que se espera. No contexto da comunidade goianiense não é diferente, de acordo com a equipe gestora que assume as estruturas educacionais estabelece-se os objetivos formativos em consonância com uma concepção de formação mais ampla, atendendo aos anseios estabelecidos e esperados para educação no país. Essa afirmativa pode ser evidenciada no seguinte trecho:

O município de Goiânia é destaque, mais uma vez, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), levantamento que mede a qualidade da educação no Brasil. Em 2023, Goiânia alcançou a primeira posição nos anos iniciais e terceiro lugar nos anos finais, de acordo com os dados divulgados nesta quarta-feira, 14/08. No levantamento anterior, em 2021, a educação de Goiânia já havia sido destaque, com um salto da 9ª para a 4ª posição (de 2019 para 2021), nos anos iniciais. Em 2021, a nota dos anos iniciais era de 5.9 e com os resultados atuais, subiu para 6.5. Nos anos finais, em 2021, Goiânia era oitavo lugar entre as capitais, com a nota de 5.1, e com os dados sobe para 5.4, o que deixa a Capital goiana na posição de terceiro lugar. Em todo o país, o resultado do Ideb é utilizado como um termômetro para a avaliação da efetividade das políticas públicas na educação. A partir dos resultados auferidos é possível nortear as tomadas de decisões na educação básica, garantindo a oferta de uma educação de qualidade na rede pública de ensino (SME, 2024, s/p).

A conquista do primeiro lugar no IDEB por Goiânia pode expressar uma ênfase em indicadores quantitativos, muitas vezes promovidos como uma medida exclusiva da qualidade educacional. Embora o resultado pareça alinhado com as metas do Plano Nacional de Educação, há quem questione se essa prioridade não reflete uma adaptação estratégica à lógica neoliberal de gestão pública, na qual resultados numéricos são sobrevalorizados, em detrimento de aspectos mais amplos como a formação crítica dos alunos e o fortalecimento da prática docente.

Aparentemente esse movimento da formação continuada no contexto da SME vem se reduzindo a ações formativas e essa discussão é o tema central da discussão deste trabalho. A formação continuada deixou de ser um processo essencial que transcende a simples atualização pedagógica, sendo uma prática crítica que é substantiada por uma reflexão coletiva e individual dos professores. Para que a formação continuada cumpra seu potencial emancipador, é imprescindível que a GERFOR transcenda práticas meramente adaptativas que assumam uma postura comprometida com a transformação social e educativa, resgatando a historicidade da

profissão docente e reafirmando práticas pedagógicas que rompam com lógicas neoliberais e tecnicistas.

Dessa forma, a formação deve estar vinculada ao cotidiano escolar e a realidade do professor visando a transformação da prática pedagógica. A formação continuada precisa promover o desenvolvimento da autonomia de sua prática por meio da relação entre trabalho, teoria, prática e emancipação que são indissociáveis e constituem as dimensões do trabalho docente (Curado Silva, 2017). Nesse contexto acredita-se em na:

(...) concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (Curado, 2017, p.10).

Entende-se assim que a formação de professores como um processo que vai além da mera transmissão de conhecimentos técnicos. A formação docente deve aspirar a formar sujeitos históricos, capazes de compreender as realidades socioeconômicas e políticas e de atuar de forma transformadora. A indissociabilidade entre teoria e prática, ciência e técnica, se manifesta no trabalho pedagógico, permitindo que os professores não apenas respondam às demandas impostas, mas também sejam agentes de transformação social e educativa.

Nesse sentido, o trabalho docente também se configura como práxis, destacando que a formação continuada deve promover a autonomia e a construção da identidade profissional dos educadores, possibilitando sua atuação crítica e transformadora no contexto educacional. No entanto, percebe-se que a concepção de formação continuada que vem se materializando na SME é entendida como um processo “ininterrupto é necessário para acompanhar as constantes transformações da sociedade e as novas exigências educacionais” (Gatti, 2008, p. 40).

Nesse contexto, percebe-se que a formação continuada pode estar reduzindo-se a ação formativa por ser uma intervenção mais específica e de curta duração, voltada para o desenvolvimento de competências imediatas. Para Gatti e Barreto (2009), “as ações formativas, geralmente, estão centradas em temas específicos ou em necessidades pontuais das redes de ensino, sendo muitas vezes limitadas em seu impacto de longo prazo” (p.53).

Essa formação se revela útil para atender demandas emergenciais, como a implementação de novas tecnologias ou mudanças curriculares, mas, por serem isoladas, podem não proporcionar o desenvolvimento profundo das competências docentes.

3.2 Cursos ofertados pela GERFOR entre os anos de 2020 – 2024 a linha tênue entre ação formativa e formação continuada

A GERFOR disponibiliza cursos de formação para os profissionais da educação, no intuito de atingir as competências previstas:

I – promover a formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação; (...) III – planejar, elaborar e executar, em diálogo com as Superintendências, Diretorias e Gerências da SME, projetos e ações formativas necessárias ao processo de desenvolvimento e implementação do Plano de Gestão da SME; (...) XIII – promover formações aos servidores que atuam na SME quanto à implementação dos Documentos Curriculares e documentos orientadores utilizados pela Secretaria, nas diferentes etapas e modalidade da Educação Básica; (SME, 2024, s/p)

O trecho evidencia o papel fundamental da GERFOR na formação continuada dos profissionais da educação vinculados à SME, com foco em promover competências essenciais ao desenvolvimento educacional. A GERFOR atua em cooperação com outras instâncias da SME para planejar e executar ações formativas que alinhem as práticas docentes ao Plano de Gestão da secretaria. Além disso, a formação dos servidores também inclui a implementação de documentos curriculares, destacando a importância de uma educação alinhada às diretrizes oficiais e às necessidades locais (SME, 2024).

Aqui serão analisados os cursos ofertados entre os anos de 2020 e 2024 listados nas tabelas a seguir:

Tabela 2 – Cursos ofertados pela GERFOR entre os anos de 2020 e 2024

CURSOS REALIZADOS NO PERÍODO DE 2020 A 2024			
2020			
NOME DO CURSO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Documento curricular para Goiânia EAJA – conhecer para implementar – 2º seguimento.	Outubro de 2019 a Janeiro de 2020	40h	85
Libras EAD módulo 2	01/03 a 31/05/2020	40h	52
Curso SME em conexão – Formação de Professores em Serviço – Elaboração de recursos.	17/06 a 09/08	40h	1000
I Simpósio de educação inclusiva da SME.	20 a 23/10/2020	8h	943
“Seu olhar melhora o meu” – construindo repertórios para nutrir o cotidiano na educação infantil.	01/10 a 31/12/2020	60h	252
Curso Ensino Remoto – Desafios e possibilidades	01/10 a 30/11/2020	40h	24
Libras EAD – Módulo 2	01/10 a 31/12/2020	40h	38

Curso SME em Conexão – Formação de professores em serviço – Etapa 2: ambiente virtual de aprendizagem e currículo em ação.	01/06 a 30/11/2020	60h	1000
Procedimentos administrativos e pedagógicos para o funcionamento das salas de leitura na Rede Municipal.	01/11 a 31/12/2020	60h	263
Metodologias ativas – contextos e possibilidades	01/10 a 31/12/2020	40h	47
Curso de formação continuada de conselheiros escolares e diretores	01/10 a 31/12/2020	60h	1000
Curso – Diálogos e reflexões sobre alfabetização como processo discursivo no ensino remoto.	01/10 a 31/12/2020	40h	41
2021			
NOME DO CURSO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Curso de gestão educacional democrática	11/01 a 31/10/2021	60h	202
Curso - uso seguro, consciente e responsável da internet.	24/02 a 24/04/2021	60h	32
Curso – Vivenciando a literatura por meio do teatro.	01/10 a 31/12/2021	40h	6
Curso - Híbridos culturais e Patrimônio: festas, danças e manifestações artísticas em Goiás.	01/10 a 31/12/2021	40h	5
Curso - A Arte do Origami numa perspectiva interdisciplinar.	01/10 a 31/12/2021	40h	9
Curso - O diretor na articulação da gestão administrativa e pedagógica na promoção das aprendizagens dos educandos.	01/04 a 31/12/2021	80h	240
Curso - A musicalização no desenvolvimento integral dos bebês	01/10 a 31/12/2021	40h	8
Curso - O papel do Apoio Pedagógico na implementação do currículo na Secretaria Municipal de Goiânia.	01/01 a 30/11/2021	100h	155
Curso - Formação Continuada de Conselheiros Escolares e Gestores – 2ª edição.	01/11 a 31/12/2021	40h	284
Curso Alfabetização: no ensino remoto: do diagnóstico à intervenção	01/04 a 31/12/2021	50h	115
Curso Libras EaD – Módulo I – 2ª edição.	01/09 a 31/12/2021	40h	72
Curso - A Função do Apoio Pedagógico na Eja: saberes e fazeres.	01/08 a 31/12/2021	60h	19
Curso - Coordenação Pedagógica: saberes necessários no contexto atual.	01/04 a 30/11/2021	80h	294
Curso - Danças Populares Afro-brasileiras: No ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco	18/10 a 15/12/2021	40h	7
2022			
NOME DO CURSO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Curso - Uso seguro, responsável e consciente da internet: Educando para boas escolhas on-line – 2ª edição.	10/01 a 10/02/2022	60h	226

Curso Seu olhar melhora o meu – 2ª edição	01/10 a 31/01/2022	60h	100
Curso – Gestão Educacional Democrática – 3ª Edição.	06/12 a 28/02/2022	60h	54
Curso – Conceitos, Procedimentos e Trabalho Integrado do Conselho Municipal de Educação.	06/12 a 28/02/2022	40h	26
Curso – Gestão Educacional Democrática – 4ª Edição	01/04 a 31/04/2022	60h	10
Libras EAD – Módulo IV	15/03 a 15/05/2022	40h	25
Curso - Ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos Anos Iniciais: diálogo sobre o currículo, as metodologias e a avaliação.	01/04 a 30/06/2022	60h	193
Curso – Gestão Educacional Democrática – 5ª Edição	15/06 a 15/09/2022	60h	9
Curso - Educação Inclusiva: um caminho em construção.	01/05 a 31/10/2022	60h	74
Curso - A Arte do Origami numa perspectiva interdisciplinar – 2ª edição.	Setembro a Novembro 2022	40h	4
Curso - Danças Populares Afro-brasileiras: No ritmo do Samba de Roda, Ijexá e Coco – 2ª edição.	01/09 a 30/11/2022	40h	4
Curso - Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais: diálogo sobre o currículo as metodologias e a avaliação.	01/02 a 30/11/2022	60h	24
Curso - Ensino de Matemática nos Anos Finais: diálogo sobre o currículo as metodologias e a avaliação.	01/02 a 30/11/2022	75h	14
Curso - Processo de Alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º Ano do Ensino Fundamental.	01/03 a 30/11/2022	60h	277
Curso – Oralidade, Leitura e Escrita na Educação Infantil.	01/05 a 30/11/2022	60h	801
Curso – O Processo de Alfabetização no 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental.	01/04 a 30/11/2022	60h	635
Curso - Introdução à Educação Digital – 1ª Edição.	01/05 a 31/12/2022	60h	445
Curso - O Ensino do Desporto Educacional e suas Possibilidades Metodológicas.	01/06 a 31/12/2022	60h	22
Curso - Grupo de Trabalho e Estudo: Diálogo, Registro e Estruturação do Documento Curricular para Goiânia EJA.	01/08 a 30/11/2022	60h	125
Curso - Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário.	01/08 a 31/12/2022	50h	34
Curso Libras EaD – Módulo II – 2ª edição.	01/10 a 31/12/2022	40h	18
2023			
NOME DO CURSO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Curso – Gestão Educacional Democrática - 6ª Edição	25/10/2022 a 15/01/2023	60h	6
Curso - Culturas Orais e do Escrita: Ampliando Repertórios na Educação Infantil	01/03 a 30/06/2023	40h	511

Curso - Ensino e Aprendizagem de Ciências da Natureza na EJA	01/04 a 30/06/2023	40h	26
Curso - Transtorno do Espectro Autista – Conhecer, Planejar e Incluir	01/01 a 31/12/2023	60h	1000
Curso - Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa na EJA	01/03 a 30/11/2023	60h	62
Curso - Matemática em Foco	01/02 a 31/12/2023	50h	261
Curso - Ensino e Aprendizagem do Componente Curricular de Geografia na EJA	01/08 a 30/11/2023	40h	11
Curso - Inclusão Extramuros: Desafios e Proposições dos Profissionais Administrativos da SME na Construção de uma Educação Antirracista.	01/03 a 31/12/2023	60h	52
Curso - Ensino e Aprendizagem do Componente Curricular de Língua Inglesa na EJA.	01/08 a 31/12/2023	40h	13
Curso - O Acompanhamento das Aprendizagens no Processo de Alfabetização – Coordenadores, Articuladores e Apoios Técnicos.	01/03 a 31/12/2023	60h	229
Curso - Diálogo, Escuta e Mediação Fortalecendo a Cultura de Paz na Escola	01/05 a 31/12/2023	40h	193
Curso - O Acompanhamento das Aprendizagens no Processo de Alfabetização – Professores.	01/03 a 31/12/2023	40h	311
2024			
NOME DO CURSO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES
Curso Ensino e Aprendizagem do Componente Curricular de História na EJA	01/08/2023 a 28/08/2024	40h	9
Curso Alimentação Saudável – A Importância de Saber Comer Bem! Educação Alimentar e Nutricional	01/02/2024 a 31/03/2024	60h	1008
Curso O Saber e o Fazer do Auxiliar de Atividades Educativas com Crianças e Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais	01/09/2023 a 31/03/2024	60h	327
Curso Gestão Democrática na Educação	01/07/2024 a 31/08/2024	40h	Não informado

Fonte: Gerfor, 2024 (adaptada pela autora)

Os dados apresentados na imagem serão analisados ao longo da pesquisa, mas algumas inferências já podem ser realizadas, como por exemplo a redução expressiva de oferta de cursos entre 2020 (14 cursos) e 2024 (4 cursos). Observa-se que os cursos ofertados são para os profissionais da educação, aqui limitou-se em analisar apenas os cursos cujo público são

professores. A carga horária dos cursos é definida como de curta duração, portanto, aligeirados e que de fato, tem como objetivo atingir um objetivo pontual de forma instrumentalizada e intencional. Assim, cabe compreender quais foram as temáticas mais abordadas nos cursos disponibilizados pela GERFOR nesses anos.

Tabela 3 – Ano de 2020 (6.487 professores participantes)

TEMA DO CURSO	QUANTIDADE OFERTADA
EAJA	1
INCLUSÃO/LIBRAS	4
EDUCAÇÃO REMOTA	2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	4
SALA DE LEITURA	1
GESTÃO DEMOCRÁTICA	2

Fonte: Acervo da autora (2024)

O primeiro ano de análise apresenta o maior número de professores participantes entre todos os anos em análise. Esse evento se dá provavelmente pelo fato de ter sido o primeiro ano acometido pela pandemia e, consequentemente, pela experiência do ensino remoto. Esse ano foi desafiador para os professores que tiveram que repensar a sua intervenção de forma a atingir o estudante mesmo que de casa.

Nessa conjuntura, os cursos mais ofertados tinham como temática a formação dos professores em serviço desenvolvendo temas que envolviam a intervenção dos professores em diversos contextos, abordando a elaboração de recursos pedagógicos, a questão do contato e adaptação ao contexto virtual, bem como a alfabetização no contexto do ensino remoto. Em seguida também com a mesma quantidade de cursos ofertados a inclusão/libras também tiveram impacto, com uma incidência expressiva no número de cursos.

No intuito de suprir as dificuldades com as aulas virtuais também foram ofertados cursos envolvendo a educação retoma e EaD, no intuito de contribuir para que o professor conseguisse desenvolver aulas no ambiente virtual. O curso de gestão democrática também se fez presente, garantindo a formação a todos os interessados no pleito eleitoral à direção das escolas da rede. Portanto, é possível observar que todos os cursos ofertados teriam em maior ou menor escala relevância para a prática docente em tempos singulares de nossa história.

No ano seguinte, já sob um novo governo municipal é possível perceber que tanto o número de cursos quanto o número de professores participantes passam por uma queda brusca, conforme é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 4– 2021 (2.027 professores participantes)

TEMA DO CURSO	QUANTIDADE OFERTADA
EJA/EJA	1
INCLUSÃO/LIBRAS	1
EDUCAÇÃO REMOTA	1
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	3
CULTURA AFROBRASILEIRA	1
GESTÃO DEMOCRÁTICA	2

Fonte: Acervo da autora (2024)

No contexto ainda da educação remota em decorrência do período pandêmico, os cursos de formação em serviço assumem a maior quantidade e associam a temática entre a docência e o ensino remoto, bem como a necessidade de se adaptar ao novo contexto educacional. Em seguida, o curso de gestão democrática necessário para o pleito de diretores foi oferecido duas vezes, e os demais tiveram apenas uma oferta ao longo do ano. Nesse ano, houve a volta da oferta do ensino em regime presencial no segundo semestre, gerando uma nova realidade educacional.

Tabela 5 – 2022 (3.120 professores participantes)

TEMA DO CURSO	QUANTIDADE OFERTADA
EJA/EJA	1
INCLUSÃO/LIBRAS	3
EDUCAÇÃO REMOTA/DIGITAL	2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (Alfabetização e conhecimento matemático)	7
CULTURA AFROBRASILEIRA	1
GESTÃO DEMOCRÁTICA	3

Fonte: Acervo da autora (2024)

Sob uma realidade difícil remetendo ao retorno efetivo às aulas presenciais, percebeu-se uma defasagem de aprendizagem significativa em todos os anos de escolarização. Esse evento se deu devido ao tempo de ensino remoto, não se efetivou o processo de ensino-aprendizagem de forma satisfatória, pois mesmo havendo aulas elas não eram de acesso de todos os estudantes. Nesse contexto, percebe-se que a maioria dos cursos ofertados durante esse ano tiveram como foco a intervenção dos professores nessa problemática.

Os cursos oferecidos visam a aquisição do sistema de leitura e escrita alfabética, bem como domínio dos conhecimentos matemáticos considerando as competências e habilidades previstas no currículo. Portanto, os cursos deveriam considerar o currículo, os conhecimentos, metodologia e avaliação a serem utilizadas, afirmando a proposta formativa da SME junto aos

professores da rede. Para além desse caso houve também cursos relacionados à metodologia do ensino do desporto educacional bem como sobre a alfabetização de deficientes visuais.

Os cursos de inclusão/libras bem como de gestão democrática foram ofertados 3 vezes cada um no decorrer do ano, demonstrando uma preocupação com essas áreas devido a necessidades constantes deles tanto no trato com a inclusão, quanto na formação de professores que vão pleitear vagas de direção de escolas. A educação remota e/ou digital continuou sendo alvo de formações, uma vez que, mediante a conjuntura histórica, o ambiente virtual deveria integrar as práticas educativas da rede de forma mais efetiva e contextualizada.

Já no ano de 2023 houve uma redução no número de cursos ofertados, mas a quantidade de professores cursistas aumentou. Esse evento pode ser explicado devido a oferta do curso “Transtorno do espectro autista – conhecer, planejar e incluir” que foi realizado e proposto que todos os professores realizassem como justificativa pelo pagamento de um bônus no ano anterior. Assim, a organização dos cursos neste ano pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 6 – 2023 (2.991 professores participantes)

TEMA DO CURSO	QUANTIDADE OFERTADA
EAJA/EJA	4
INCLUSÃO/LIBRAS	3
EDUCAÇÃO REMOTA/DIGITAL	2
FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO (Alfabetização e conhecimento matemático)	4
Paz na escola	1
GESTÃO DEMOCRÁTICA	1

Fonte: Acervo da autora (2024)

Nesse ano é possível identificar que os cursos de formação de professores em serviço se mantiveram frequente, por duas razões evidentes, o desafio da alfabetização na idade certa conforme o proposto no PME (2015 a 2025). E o ano de realização da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em que os planos seriam atingir a melhor avaliação do Brasil entre as capitais. Outro ponto de atenção foi o aumento dos cursos relacionados ao trabalho com a EAJA/EJA, com a previsão de metodologia de trabalho com todas as áreas do conhecimento.

No que remete ao ano de 2024 a oferta de cursos cai de forma drástica, sendo que um deles conta com 1008 professores inscritos e os demais são divididos nos cursos ofertados, conforme pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 7 – 2024 (1.344 professores participantes)

TEMA DO CURSO	QUANTIDADE OFERTADA
---------------	---------------------

EAJA/EJA	1
INCLUSÃO/ LIBRAS	1
GESTÃO DEMOCRÁTICA	1

Fonte: Acervo da autora (2024)

Os cursos dentro da área de concentração, inclusão/libras e gestão democrática foram cursos que foram ofertados todos os anos, o primeiro devido a crescente demanda pela postura inclusiva dos professores, e o segundo por ser um pré-requisito para o pleito de uma direção. A análise dos dados apresentados sobre os cursos de formação continuada oferecidos aos professores da rede municipal entre 2020 e 2024 revela tensões entre práticas formativas orientadas pela adaptação técnica e aquelas voltadas para uma atuação crítica e transformadora.

No ano de 2020, a pandemia impôs desafios inéditos à prática docente, exigindo rápida adaptação ao ensino remoto. A formação oferecida nesse contexto priorizou aspectos técnicos, como o uso de tecnologias e metodologias para o ambiente virtual, o que indica uma abordagem predominantemente tecnicista da formação, centrada na epistemologia da prática. Nessa perspectiva, os cursos buscavam responder às demandas imediatas da prática profissional, enfatizando o *saber-fazer* e as competências técnicas. Contudo, segundo Curado Silva (2005), uma formação alicerçada apenas na prática corre o risco de se tornar reprodutora, ao não promover reflexões críticas sobre o contexto sociopolítico e educacional em que se insere.

Em 2021 e 2022, observa-se uma ampliação das temáticas, incluindo cultura afro-brasileira e gestão democrática, o que aponta para um movimento em direção à *práxis*. A *práxis*, nesse sentido, envolve a ação refletida e crítica, que vai além da mera aplicação técnica. A formação docente que considera a *práxis* incentiva o professor a problematizar a realidade e a atuar como agente de transformação social. A oferta de cursos sobre cultura afro-brasileira, por exemplo, remete à valorização da diversidade cultural e ao enfrentamento de desigualdades, temas fundamentais para uma educação comprometida com a justiça social.

A inclusão de temas como gestão democrática também sugere uma preocupação com o fortalecimento da participação e da autonomia docente, elementos essenciais na construção de práticas educativas críticas. O ano de 2023 traz à tona a ênfase na alfabetização e no desempenho em avaliações externas, como o SAEB. Aqui, a formação docente parece tensionada entre a necessidade de responder a metas institucionais e a construção de práticas pedagógicas significativas. De um lado, há um direcionamento que pode ser interpretado como conformidade a lógicas neoliberais, que reduzem a educação a resultados mensuráveis. De outro, se esses processos forem mediados por reflexões críticas e contextualizadas, podem constituir momentos de *práxis*. O desafio da formação docente é justamente articular essas demandas institucionais sem perder de vista o compromisso com a formação integral dos sujeitos e a transformação social.

Em 2024, a redução drástica na oferta de cursos e a concentração em temáticas como inclusão e gestão democrática chamam a atenção. A permanência desses temas em todos os anos analisados pode ser interpretada como um reconhecimento da centralidade dessas questões na prática docente contemporânea. A inclusão, por exemplo, demanda dos professores não apenas conhecimentos técnicos, mas também uma postura ética e crítica em relação às barreiras sociais e institucionais que dificultam a efetivação de uma educação para todos. Trata-se, portanto, de um campo privilegiado para o exercício da práxis, na medida em que convoca os docentes a refletirem sobre suas práticas e a buscarem transformações significativas em suas realidades educacionais.

A partir dessa análise, percebe-se que a formação continuada dos professores da rede municipal de Goiânia oscilou entre práticas formativas orientadas pela técnica e aquelas que favorecem a reflexão crítica. Para que a formação docente cumpra um papel emancipador é fundamental que ela se oriente pela práxis, entendida como a articulação entre ação e reflexão crítica. Isso implica a valorização do conhecimento situado, construído na e pela experiência, mas sempre tensionado por questionamentos que ultrapassem o imediato e o técnico (Curado Silva, 2005).

Portanto, a efetividade das ações formativas analisadas depende do grau em que conseguiram promover a reflexão crítica sobre o fazer docente, considerando as contradições do contexto educacional. Uma formação alicerçada na *práxis* não apenas capacita tecnicamente, mas também politiza, contribuindo para a constituição de sujeitos docentes autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da realidade educacional e social em que atuam.

3.3 Análise crítica das ações formativas da GERFOR à luz das epistemologias da prática e da práxis

A formação continuada promovida pela GERFOR reflete um tensionamento entre as epistemologias da prática e da práxis. Considerando os ofícios informativos enviados às instituições entre os anos de 2021 e 2024, foi possível identificar o objetivo de cada curso formativo. Tais documentos enfatizam a resolução de problemas imediatos e a adaptação às demandas escolares cotidianas, mas ao mesmo tempo afirmam a busca pela formação de sujeitos críticos, capazes de transformar a realidade educacional de forma consciente e histórica.

Tabela 8: Sobre os objetivos dos cursos de formação

ANO	CURSO	OBJETIVO
2021	A educação do olhar na Educação Infantil	Compreender o desenvolvimento da visão relacionada aos modos de ver no âmbito sociocultural. Refletir sobre a importância da imaginação e criatividade no trabalho docente com crianças pequenas e nas práticas do ver e olhar. Problematicar a relação das crianças com os jogos, brinquedos, brincadeiras e suas visualidades. Conhecer o conceito de gamificação e construir um jogo digital considerando o atual contexto ensino remoto.
2021	Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário	Contribuir com conhecimentos específicos para os profissionais da educação acerca dos processos de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes cegos e/ou baixa visão.
2022	Oralidade, Leitura e a Escrita na Educação Infantil	Implementar o Documento Curricular da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (DC-EI) e o documento orientador para o Planejamento da Ação Educativa e Pedagógica, com ênfase no desenvolvimento da oralidade, da leitura e da escrita na Educação Infantil.
2022	Processo de alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º ano do Ensino Fundamental	Compreender o que é, o porquê da recomposição das aprendizagens no 3º ano do EF e como esse processo pode ser desenvolvido (diagnóstico, planejamento/intervenções, acompanhamento e monitoramento das aprendizagens) para consolidação do processo de alfabetização dos estudantes.
2023	MATEMÁTICA EM FOCO	Subsidiar o trabalho dos professores pedagogos referência do 5º ano, para que possam desenvolver ações pedagógicas junto aos estudantes, a fim de promover a recomposição, recuperação e o aprofundamento das aprendizagens do componente curricular de Matemática.
2024	Ensino e Aprendizagem do Componente Curricular de História na EJA	Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de História no 2º segmento da EJA, articulado ao documento curricular e aos documentos orientadores da modalidade EJA.

Fonte: autora (2025).

O curso “A educação do olhar na Educação Infantil” (2021), ao propor reflexões sobre imaginação, visualidades e a construção de jogos digitais, demonstra um esforço em promover uma prática pedagógica criativa e contextualizada. Contudo, ao se orientar fortemente pelas exigências do ensino remoto e pela gamificação, corre o risco de se ancorar em uma formação tecnicista e funcionalista. Tal enfoque aproxima-se da epistemologia da prática, conforme

problematizada por Curado Silva (2008), pois se preocupa com a prática imediata sem questionar os condicionantes históricos e sociais que a constituem.

Nesse contexto, a formação docente assume um caráter reducionista e pontual, atendendo a uma demanda específica voltada exclusivamente para resolução de ponto de atenção materializado na prática.

[...] observa-se que as concepções de formação de professores assumem um viés menos teórico e mais pragmatista, que preconiza que a formação docente deve-se dar na/para a prática, entendendo-se que a aprendizagem da docência e seus saberes têm como fundamento o saber prático [...]. A competência prática do professor é um conjunto de capacidades que lhe permitem resolver rapidamente problemas concretos e imediatos do cotidiano escolar, dentro do contexto de precarização material e intelectual que grassa nas escolas. (Curado Silva, 2017, p. 2)

Dessa forma, embora o curso apresente elementos relevantes ao reconhecer a importância da imaginação e da cultura visual na educação infantil, ele se insere em uma lógica formativa que privilegia a operacionalização de conteúdos e a aplicação de estratégias metodológicas, em detrimento de uma reflexão crítica e totalizante sobre a prática pedagógica. Ao não problematizar as condições objetivas do trabalho docente nem as desigualdades que atravessam a infância, a formação oferecida se distancia da perspectiva da práxis, que, conforme Curado Silva (2017), exige a articulação entre teoria e prática numa ação consciente, ética e historicamente situada. Para se configurar como uma formação emancipadora, seria necessário que o curso promovesse a análise crítica da realidade educacional e social das crianças e dos professores, situando o olhar na infância como campo de disputa simbólica e política, e não apenas como objeto de intervenção pedagógica.

O curso “Alfabetização da pessoa com deficiência visual: um diálogo necessário” (2021) traz uma proposta significativa ao promover conhecimentos específicos para a atuação docente com estudantes cegos ou com baixa visão. Neste caso, embora haja uma perspectiva de ampliação da compreensão sobre inclusão, sua abordagem técnica e centrada na adaptação pode limitar-se a uma racionalidade prática se não articular teoria crítica sobre deficiência e inclusão com a realidade escolar (Diniz Pereira, 2014).

Nessa perspectiva, o professor é visto como um profissional que deve questionar a realidade pedagógica na perspectiva da prática cotidiana, rasa, no intuito de resolver um problema imediato. O conhecimento docente nessa visão baseia-se na projeção de um conjunto de objetivos sequenciados tecnicamente que devem levar a aprendizagem esperada, consistindo no direcionamento flexível do processo de aprendizagem, guiado pela leitura sensível das

mudanças dos participantes desse processo. Os critérios de análise devem ser baseados na experiência e na análise das aprendizagens nos processos educacionais, que classificam as boas práticas das ruins. Essa concepção fragmenta o currículo em teoria e prática (Diniz Pereira, 2014).

Já o curso “Oralidade, Leitura e a Escrita na Educação Infantil” (2022) explicita como objetivo central a implementação do Documento Curricular da SME. A vinculação direta a documentos oficiais como o DC-EI e a BNCC evidencia o alinhamento da formação à padronização curricular e ao desenvolvimento de competências — uma marca da epistemologia da prática. Essa abordagem reforça o que Almeida, Mohn e Souza (2021) denominam de formação por competências, cuja finalidade é a adaptação do professor à lógica prescritiva da BNCC, deixando em segundo plano uma formação para a crítica e a emancipação.

Para que se aproxime da práxis, é necessário conceber a educação infantil enquanto ato educativo com crianças pequenas não se resume à aplicação de técnicas ou metodologias voltadas ao desenvolvimento de habilidades cognitivas isoladas, mas se constitui como uma prática pedagógica crítica, fundamentada em um compromisso político com a transformação da realidade social. Nessa perspectiva, a infância é compreendida como uma categoria histórica e culturalmente construída (Kramer, 2003), e a criança, como sujeito de direitos, potência criadora e participante ativo do mundo social.

Freire (1996), ao afirmar que "ensinar exige a apreensão da realidade", contribui com essa concepção, defendendo que toda prática educativa é também uma prática política. No caso da educação infantil, isso implica romper com visões assistencialistas e tecnicistas da ação docente e afirmar um projeto pedagógico comprometido com a dignidade, os direitos e a potência criadora das crianças. Trata-se de construir uma educação que seja, ao mesmo tempo, ato de amor, resistência e transformação social.

Assim, ao invés de formar docentes apenas para a reprodução de modelos prontos, a epistemologia da práxis propõe formar professores conscientes de seu papel histórico, capazes de reconhecer as crianças como sujeitos de saber e transformar as condições educativas a partir de uma ação fundamentada, crítica e coletiva. A educação infantil, nesse horizonte, é um espaço de luta por uma escola democrática, acolhedora, antirracista, antissexista e comprometida com a formação humana integral.

O curso “Processo de alfabetização: a recomposição das aprendizagens no 3º ano do EF” (2022), foi ofertado no contexto do retorno às aulas presenciais pós pandemia e considerando que os estudantes do 3º ano do ensino fundamental desse ano não cursaram presencialmente os primeiros dois anos do ensino fundamental, substanciais para a

alfabetização. Assim, o gargalo dos anos iniciais do ensino fundamental eram os 3^{os} anos, ponto de atenção da educação em Goiânia.

Ao centrar-se na recomposição de aprendizagens, diagnóstico e acompanhamento, também adere a uma racionalidade técnica orientada por resultados e desempenho escolar. Tal proposta está ancorada no que Fernandes (2016) descreve como formação instrumental, que visa responder a déficits identificados por avaliações externas e não à transformação crítica do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2023, o curso “Matemática em Foco” mantém essa mesma tendência. A intenção de subsidiar o trabalho de professores pedagogos para recompor e aprofundar aprendizagens revela uma preocupação legítima com o desempenho dos estudantes. No entanto, a ausência de uma dimensão crítica e reflexiva na proposta evidencia uma concepção de formação ainda centrada na prática e na eficácia, conformando-se à lógica neoliberal da educação.

O curso “Ensino e Aprendizagem do Componente Curricular de História na EJA” (2024), ao propor a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de História no 2º segmento da EJA e sua articulação com documentos curriculares, apresenta um esforço em alinhar a prática pedagógica ao planejamento institucional. Todavia, essa proposta formativa revela uma possível aproximação com a epistemologia da prática, na medida em que prioriza a aplicação de orientações prescritas por documentos oficiais como ponto de partida da reflexão docente, o que pode reduzir a prática pedagógica à mera execução técnica de diretrizes estabelecidas externamente à realidade concreta dos sujeitos da EJA.

Ao centrar a formação no domínio e cumprimento de documentos curriculares, o curso corre o risco de restringir o trabalho docente a uma prática reprodutora, desarticulada das contradições sociais que marcam a trajetória dos estudantes da EJA — sujeitos historicamente silenciados e excluídos do direito à educação. Para romper com a prática instrumental e normativa imposta pelos documentos oficiais seria necessário incorporar a perspectiva da leitura crítica da realidade vivida pelos professores da EJA e ainda das relações de poder que permeiam a história. Nessa perspectiva, o ensino de História não pode ser neutro ou descolado da luta de classes, do racismo estrutural e das formas de opressão que atravessam a vida dos trabalhadores jovens e adultos. Ensinar História na EJA, sob a ótica da práxis, requer assumir o currículo como campo de disputa e o professor como agente histórico, capaz de mediar saberes com intencionalidade crítica e transformadora.

Portanto, à luz da epistemologia da práxis, como defendida por Curado Silva (2017) e Almeida (2020), observa-se que os cursos analisados se situam majoritariamente na perspectiva da epistemologia da prática, uma vez que se pautam pela funcionalidade, aplicação imediata,

foco na remediação de falhas de aprendizagem e ausência de questionamentos sobre as condições materiais do trabalho docente. Tal conformação responde mais aos imperativos da política educacional vigente — marcada por indicadores de desempenho e metas curriculares — do que à construção de uma prática docente crítica, histórica e politizada.

A epistemologia da práxis exige uma formação que considere o professor como sujeito histórico, reflexivo, consciente de sua inserção nas estruturas sociais e capaz de agir sobre elas de forma transformadora. Para tanto, é fundamental que as ações formativas promovidas pela GERFOR incorporem dimensões como o estudo sistemático de teorias críticas, análise das contradições sociais presentes na escola e o debate sobre as condições objetivas do trabalho docente, conforme propõe as discussões desenvolvidas pela ANFOPE e reforçado a perspectiva da epistemologia da práxis.

3.4 – GERFOR em Perspectiva: As Contradições da Formação continuada dos professores da rede municipal de Goiânia.

É possível inferir mediante o andamento das pesquisas que o perfil formativo da GERFOR nos últimos quatro anos assumiu um perfil aligeirado de formação, que pode ser observado pela carga horária dos cursos ofertados, sempre pequenas considerando a densidade dos assuntos tratados o que pode indicar que esses conhecimentos são abordados dentro de uma superficialidade. Outro elemento em evidência é que cada curso revela uma necessidade apontada na prática, como forma de solucionar um problema imediato não considerando a conjuntura formativa que envolve aquele determinado ponto de atenção.

Assim, não foram observadas ações formativas que remetem aos fundamentos da educação e nem mesmo cursos que permitam uma experiência contextualizada e teórica sobre o ser ou saber docente. Todos os cursos emanam de necessidades práticas do contexto escolar, prevista por outrem que pode não ter conhecimento das demandas do contexto escolar, aniquilando a necessidade de uma formação mais ampla.

Evidentemente, os cursos possuem foco na aprendizagem, instrumentalizada, inquestionada e que visa a aquisição de habilidades e competências por parte do professor que atingirá o estudante em uma perspectiva neoliberal e mercadológica. Esse processo se dá devido a necessidade de formar a classe trabalhadora goianiense de forma a atender as demandas do mercado de trabalho local. Assim, os cursos são voltados para a prática do professor, em seu processo mais reprodutivo e efetivo na formação desses indivíduos.

Outro ponto é o alcance dos professores da rede de ensino com os cursos ofertados pela GERFOR que se comparado com o primeiro e o último ano de análises percebe-se uma redução

efetiva. Esse evento também pode ser observado pela redução também do número de cursos, como se a GERFOR perdesse força, efetividade e representatividade ano após ano, reflexo também da perda gradual da perspectiva de formação docente continuada que vem sendo simplificada, objetivada, mercantilizada e adestrada no decorrer dos anos.

O primeiro elemento de análise é a concepção de gestão baseada no gerencialismo, uma vez que as políticas de formação continuada de professores no Brasil têm sido influenciadas por princípios gerencialistas. Vieira Filho e Gonçalves (2023) afirmam que o alinhamento com políticas educacionais estadunidenses, governança e avaliações, controle e monitoramento destacam a necessidade de repensar a eficácia das formações continuadas baseadas em modelos dos EUA, a governança envolvendo instituições do terceiro setor alinhadas à administração pública gerencial e o uso de avaliações como instrumentos de monitoramento e controle do conteúdo ensinado nas escolas.

É sabido que políticas públicas educacionais possuem como influenciadores os chamados reformadores empresariais. Tal grupo tem contribuído ao desenvolvimento de políticas gerencialistas, ao estabelecimento de competências e ao fortalecimento de uma cultura da performatividade que vêm minimizando o papel do Estado frente às políticas públicas educacionais e que têm colaborado para que os processos de responsabilização docente se fortaleçam (...) especificamente a REM e a BNCC, possuem como protagonistas esses reformadores empresariais — que se opõem a propostas dos educadores/pesquisadores profissionais à educação — que investem esforços em políticas educacionais de caráter gerencialista. (Vieira Filho; Gonçalves, 2023 p. 2)

Os autores concluem que princípios gerencialistas estão fortemente presentes nos documentos analisados, caracterizando os processos de formação continuada de docentes para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM). A concepção gerencialista corrobora uma lógica tecnocrática, voltada ao controle e à padronização, reforçando a ideia de que a qualidade educacional pode ser mensurada exclusivamente por meio de indicadores de desempenho e resultados mensuráveis.

Essa lógica tecnocrática desconsidera as especificidades contextuais e as necessidades locais, ao mesmo tempo em que subordina a formação docente a parâmetros estabelecidos por agentes externos ao campo educacional. Nesse cenário, a BNCC e o NEM se tornam instrumentos estratégicos para a consolidação de uma educação orientada por metas e competências padronizadas, alinhadas aos interesses do mercado. Assim, o papel do professor é reduzido à execução de práticas prescritas, enfraquecendo a autonomia pedagógica e a reflexão crítica sobre o processo educativo. Em última instância, esse modelo contribui para a intensificação da responsabilização docente, transferindo aos profissionais da educação a

incumbência pelo alcance de resultados, sem considerar as condições estruturais e institucionais que permeiam o ambiente escolar.

O documento prevê o alinhamento às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) uma vez que currículos devem ser alinhados ao desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas às práticas sociais:

Afinal, para que os professores possam desenvolver nos estudantes as competências definidas na BNCC, em especial as dez competências gerais, é essencial que tenham a oportunidade de vivenciar uma formação que apoie o seu desenvolvimento nesses aspectos. (Goiânia, 2020, p. 21).

Embora esse alinhamento possa contribuir para a uniformização de práticas pedagógicas, pode representar um risco de engessamento curricular, a centralização das decisões na Gerência de Formação (GERFOR), conforme descrito no documento da SME de Goiânia, evidencia uma gestão educacional de caráter gerencialista, que prioriza o planejamento, execução e monitoramento baseados em uma padronização formativa. Essa abordagem tende a reduzir a autonomia docente e limitar processos formativos dialéticos. Além disso, o alinhamento estrito às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que exige currículos focados no desenvolvimento de competências e habilidades vinculadas às práticas sociais. Embora possa uniformizar práticas pedagógicas, corre o risco de engessar o currículo e desconsiderar as especificidades locais e contextuais.

Outro aspecto que reforça o gerencialismo é a forma de oferta da formação continuada. O documento menciona cursos de curta, média e longa duração, em formatos presenciais, semipresenciais e a distância (EaD). Embora a diversidade de formatos possa parecer um avanço, sob a perspectiva crítica, a prevalência de modalidades EaD e semipresenciais pode indicar uma orientação gerencialista, priorizando a otimização de recursos e a massificação da formação em detrimento da qualidade e profundidade do processo formativo. A formação a distância, quando não articulada a processos reflexivos e dialéticos, pode reforçar práticas tecnicistas, esvaziando a construção coletiva e crítica do conhecimento.

A estrutura hierárquica da GERFOR e a racionalidade técnica que perpassa as diretrizes de formação continuada demonstra um modelo de gestão que valoriza o controle e a conformidade em detrimento da criatividade e autonomia docente, uma vez que essa gerência coordena e sistematiza as ações formativas, promovendo a documentação e avaliação de desempenho, em consonância com as diretrizes da SME. Almeida (2020) critica essa perspectiva tecnicista, argumentando que ela pode reduzir a formação a um processo

instrucional, transformando os professores em executores de práticas padronizadas, sem espaço para a reflexão crítica ou inovação pedagógica. Essa ênfase na eficiência e padronização pode limitar a capacidade dos docentes de adaptarem-se às especificidades contextuais de suas realidades educacionais, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional autônomo.

Curado Silva (2017) afirma que epistemologia da prática, frequentemente adotada nesses contextos, valoriza a experiência prática do professor, mas tende a desconsiderar a necessidade de uma análise crítica sobre as condições estruturais que influenciam o processo educacional. Nesse sentido, a estrutura hierárquica da GERFOR, revela a perspectiva da racionalidade técnica presentes nas diretrizes da formação continuada, voltada para adaptação ao sistema educacional vigente limitando a autonomia docente e a criatividade, pois privilegia a conformidade com diretrizes institucionais. A GERFOR, ao coordenar e sistematizar ações formativas com foco na documentação e avaliação de desempenho reproduz essa lógica tecnocrática, restringindo o espaço para práticas pedagógicas críticas.

As metas delineadas no documento indicam um foco quantitativo e instrumentalista: As metas para o período 2020-2025 incluem o “aumento do número de vagas e a ampliação do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDC)” (GOIÂNIA, 2020, p. 33). Embora relevantes, essas metas carecem de um direcionamento que promova a reflexão crítica e a formação integral, aspectos centrais na perspectiva da práxis. Assim, a análise revela que o gerencialismo permeia as diretrizes da política de formação continuada da SME, favorecendo práticas educativas orientadas pelo desempenho e controle. Em contraponto, a epistemologia da práxis propõe uma formação que contemple a totalidade das relações sociais e culturais, promovendo a transformação social por meio de práticas pedagógicas críticas e emancipadoras.

O segundo ponto de análise contempla os cursos ofertados entre os anos de 2020 e 2024, em que foram observados o agrupamento dos cursos por aproximação. Essa prática na formação continuada dos profissionais da educação configura um modelo de gestão que privilegia a racionalidade técnica e a eficiência operacional. otimizar os recursos e as dinâmicas formativas, no entanto, pode acarretar a homogeneização dos saberes e práticas pedagógicas, limitando o desenvolvimento da autonomia docente e a valorização das experiências individuais. Dessa maneira, ao priorizar critérios administrativos e operacionais, essa perspectiva pode comprometer o caráter dialógico e reflexivo da formação continuada.

Para Curado Silva (2017), essa visão ao afirmar que a formação docente eficaz deve considerar a pluralidade de experiências e contextos profissionais, evitando agrupamentos que suprimam as especificidades e conduzam a processos formativos meramente instrumentais.

Esse aspecto é reforçado pelo documento da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia, o qual destaca que a GERFOR organiza as ações formativas por áreas temáticas, considerando afinidades e demandas institucionais, assegurando eficiência no planejamento e na execução (GOIÂNIA, 2020). Tal perspectiva revela um viés gerencialista que, ainda que assegure maior controle sobre os processos formativos, pode restringir a construção coletiva do conhecimento, um elemento essencial para uma prática pedagógica crítica.

No contexto das políticas de formação docente, observa-se a influência de organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que orientam diretrizes educacionais pautadas na eficiência e na padronização dos processos formativos. Essa influência pode ser constatada na Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), que estabelece competências gerais para a atuação docente, porém com um viés prescritivo que tende a limitar a diversidade das práticas pedagógicas e a autonomia profissional dos professores (Bogatschov; Ferreira; Moreira, 2022).

Esse movimento corrobora com concepção de professor adotada pelo OCDE o Organismo enfatiza a dimensão do saber-fazer, caracterizando-o como “[...] uma pessoa cuja atividade profissional envolve a transmissão de conhecimento, atitudes e habilidades [...]” (OCDE, 2006, p. 25). Essa visão restringe o papel docente à mera transmissão de conteúdos e à manutenção da disciplina em sala de aula. No entanto, considerando que a educação é uma prática social por meio da qual as novas gerações se apropriam dos bens materiais e intelectuais historicamente construídos, é fundamental que o professor atue como um intelectual que seleciona e organiza, de maneira intencional, os conhecimentos e as práticas pedagógicas. Esse processo deve mobilizar a aprendizagem dos alunos de forma significativa, sem perder de vista a finalidade de sua atuação, ou seja, a formação de indivíduos e a construção da sociedade almejada (Martins, 2012).

Embora a pedagogia das competências defenda a formação integral do indivíduo, Kuenzer (2005) adverte que essa abordagem acentua a separação entre trabalho intelectual e instrumental, ampliando o processo de alienação do sujeito. Isso ocorre devido à ênfase nas habilidades psicofísicas e competências sociocognitivas, em detrimento dos fundamentos teóricos dos cursos e das bases científico-humanistas na formação docente. A valorização desse tipo de competência resulta na redução da formação de professores a um pragmatismo que dificulta a compreensão da totalidade histórica, bem como das desigualdades e contradições sociais.

Ao reforçar a precarização da formação docente, essa perspectiva recomenda a minimização dos elementos teóricos e a intensificação dos aspectos pragmáticos. Dessa forma, a OCDE, ao contrário de seu discurso oficial, acaba contribuindo para a desvalorização da docência, promovendo a formação de sujeitos mais suscetíveis à assimilação de ideologias hegemônicas e, conseqüentemente, à perpetuação da lógica reprodutiva do capitalismo.

Nesse sentido, torna-se imprescindível compreender a formação continuada como um processo coletivo e reflexivo. Curado Silva (2019) argumenta que o conhecimento é uma construção contínua, e que a formação docente não deve restringir-se à transmissão de conteúdos, mas sim proporcionar espaços de problematização das práticas pedagógicas e desenvolvimento profissional crítico. Além disso, o caráter social da formação é reiterado ao defender que o saber docente deve ser construído a partir do diálogo e da interação entre os profissionais da educação, evitando modelos de ensino hierárquicos e verticais (Almeida, 2020).

Sob uma perspectiva crítica, a estratégia de agrupamento por aproximação pode representar uma tentativa de racionalização do processo formativo, centrada na eficiência e na redução de custos. Essa abordagem, no entanto, desconsidera as necessidades formativas específicas e contextuais dos profissionais da educação, favorecendo uma lógica massificada e instrumental. Para que esse modelo tenha validade na formação continuada, é essencial garantir espaços de reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento, aspectos que não são claramente evidenciados nos documentos analisados. Os programas de formação continuada frequentemente adotam formatos rígidos e pouco dialógicos, limitando a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

A análise dos cursos ofertados pela GERFOR entre 2020 e 2024 revela a complexidade e as tensões entre ação formativa e formação continuada, evidenciando as disputas epistemológicas entre a epistemologia da prática e a epistemologia da práxis. Os cursos ofertados possuem carga horária reduzida, demonstrando um perfil aligeirado de formação. Tal configuração revela uma aproximação com a epistemologia da prática, focada na resolução de problemas imediatos e na adaptação às demandas. Essa perspectiva é criticada por Freire (1996) ao afirmar que a prática educativa não deve se restringir ao ensino instrumental, mas deve possibilitar uma reflexão crítica que leve à transformação da realidade.

A redução reflete a lógica gerencialista, orientada para resultados e otimização de recursos, sem considerar o impacto dessa diminuição na formação crítica e emancipadora dos profissionais. A epistemologia da práxis propõe justamente o contrário: a ampliação de espaços formativos que promovam o pensamento crítico e a transformação social. A diminuição da

oferta pode restringir oportunidades de formação significativa, comprometendo o desenvolvimento integral dos educadores. Além disso, a priorização de ações formativas estratégicas e de maior impacto, com foco em resultados mensuráveis, pode contribuir para a reprodução de práticas pedagógicas tecnicistas e conformistas. Isso contrasta com a perspectiva dialética da práxis, que valoriza a problematização da realidade e o fortalecimento do protagonismo docente.

A predominância de cursos voltados à prática imediata sugere um modelo formativo ancorado na epistemologia da prática, o que ressalta que formações fragmentadas reforçam práticas docentes conformistas e não críticas. Além disso, Freitas (2018) critica a mercantilização da formação docente, que transforma o professor em executor de políticas externas e fragmentadas.

Os dados quantitativos e qualitativos revelam uma tendência de conformidade, especialmente em anos com maior oferta de cursos práticos e imediatos. A redução no número de cursos em 2024 demonstra o enfraquecimento da perspectiva de formação continuada crítica. Ao longo do período analisado, observa-se uma diminuição significativa na quantidade de cursos ofertados e no número de participantes. Em 2020, o maior número de cursos foi registrado, com foco em temas como ensino remoto e inclusão, impulsionados pelo contexto da pandemia. Esse cenário reflete uma formação orientada pela epistemologia da prática, buscando respostas imediatas para desafios emergenciais.

Nos anos seguintes, a diminuição da oferta de cursos reflete um possível esgotamento institucional ou um desinteresse na promoção de formações continuadas robustas. Em 2024, com apenas quatro cursos ofertados, a participação docente caiu drasticamente. Essa redução impacta diretamente a qualidade da formação, evidenciando um enfraquecimento da perspectiva formativa contínua.

Essa diminuição pode ser interpretada como um reflexo das pressões neoliberais, que reduzem investimentos em políticas de formação para priorizar resultados imediatos e mensuráveis. Os dados analisados sugerem que a GERFOR, ao longo dos anos de 2020 a 2024, priorizou uma formação docente instrumental e fragmentada. A redução na oferta de cursos e no número de participantes reforça práticas docentes adaptativas, em detrimento de uma formação que promova a práxis crítica. Para superar esse desafio, é fundamental investir em formações que articulem teoria e prática, promovendo a emancipação docente e resistindo às pressões neoliberais que buscam mercantilizar o processo formativo.

O terceiro ponto de análise remete a compreensão da formação continuada como um campo de disputa entre o instituído e o instituinte permite analisar as tensões existentes entre

as normas estabelecidas e as possibilidades de transformação no processo formativo docente. O instituído refere-se ao conjunto de regras, diretrizes e práticas consolidadas no sistema educacional, representando a estrutura normativa que orienta a formação de professores dentro de uma lógica de conformidade e manutenção do status quo. Já o instituinte corresponde às demandas emergentes, às experiências inovadoras e às práticas reflexivas que desafiam essa estrutura, buscando promover mudanças significativas na práxis pedagógica. A tensão entre esses dois elementos revela contradições fundamentais na política de formação continuada, especialmente quando esta é estruturada sob uma perspectiva gerencialista que prioriza a eficiência e a padronização em detrimento da autonomia e da construção coletiva do conhecimento.

A formação continuada dos professores da Rede Municipal de Educação de Goiânia apresenta uma tensão constante entre o instituído e o instituinte, evidenciando contradições estruturais inerentes ao modelo de gestão adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa relação revela um embate entre as normativas institucionais que organizam as ações formativas e as demandas emergentes dos professores, que buscam espaços de autonomia e construção coletiva do conhecimento.

A análise do documento de Política de Formação Continuada da SME aponta que a estrutura formativa teoricamente está fundamentada na epistemologia do Materialismo Histórico-dialético, como registrado no documento, como método de estudo e compreensão da realidade, e na teoria histórico-cultural para compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano. O documento baseia-se nesses pressupostos para a formação de sujeitos autônomos capazes de intervir na realidade que vivem, na construção de uma sociedade justa, igualitária e ambientalmente sustentável (GOIÂNIA, 2020).

O trecho revela um tensionamento entre o instituído e o instituinte, mas sua formulação se aproxima mais da perspectiva instituinte. Isso porque o documento declara estar fundamentado na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético e na teoria histórico-cultural, que, em essência, promovem uma visão crítica da realidade e defendem a formação de sujeitos autônomos e capazes de intervir no mundo de forma transformadora. Essa abordagem teórica sugere um modelo formativo que valoriza a reflexão crítica e a práxis pedagógica, características próprias do instituinte.

No entanto, considerando a análise mais ampla do documento, pode-se questionar se essa fundamentação teórica é efetivamente aplicada ou se apenas compõe o discurso oficial, enquanto a prática formativa segue um viés gerencialista e padronizador. Se a formação continuada fosse verdadeiramente estruturada com base nesses pressupostos, haveria maior

espaço para autonomia docente e para a construção coletiva do conhecimento. Assim, a contradição entre o discurso institucional e a implementação prática pode indicar um tensionamento entre o instituído e o instituinte, onde a formação pretendida (instituinte) se vê limitada pelas estruturas normativas e operacionais já estabelecidas (instituído).

Nesse sentido, o instituído, ou seja, as normas e diretrizes que orientam a formação dos professores dentro de um modelo de padronização e controle, limitando o espaço para experiências inovadoras e práticas emancipatórias.

O instituído, nessa lógica, refere-se ao conjunto de regras e práticas estabelecidas pela GERFOR, que se alinha às exigências da SME e às demandas de um sistema educacional cada vez mais orientado por indicadores de desempenho. Essa estrutura busca garantir eficiência e uniformidade na formação docente, priorizando o cumprimento de metas e a adequação a parâmetros previamente definidos. Entretanto, esse modelo entra em contradição com as necessidades reais dos professores e com o movimento instituinte, que emerge das experiências pedagógicas e da busca por uma prática reflexiva e crítica da docência.

A epistemologia da práxis, fundamentada em autores como Freire (1996) e Saviani (2007), propõe a valorização do instituinte como força transformadora, capaz de questionar e reformular o instituído. O movimento instituinte emerge das necessidades concretas dos professores, das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar e das práticas inovadoras que rompem com a lógica gerencialista. Curado Silva (2008) elege a epistemologia da práxis como resistência a perspectiva gerencialista na formação continuada, uma vez que a pesquisa e a reflexão crítica são elementos fundamentais para construção de um modelo formativo emancipatório, contrastando com a abordagem pragmática imposta pelas políticas gerencialistas.

Assim, a epistemologia da práxis deve ser entendida como a articulação entre teoria e prática, mediada pelo trabalho e pela reflexão crítica, inspirando-se na perspectiva marxista (Marx, 1983). Nesse sentido, a formação docente não pode ser reduzida a um instrumento de adaptação à realidade escolar, mas deve permitir ao professor compreender e transformar a sua prática pedagógica.

No entanto, observa-se que ações formativas são delineadas com base em objetivos institucionais, priorizando resultados mensuráveis em detrimento de processos de reflexão crítica. Esse alinhamento institucional reforça a lógica gerencialista, restringindo a possibilidade de uma formação emancipatória e crítica. A formação continuada, quando concebida sob uma ótica gerencialista, assume um caráter instrumental, reduzindo o professor ao papel de executor de políticas e práticas pedagógicas previamente estabelecidas. Esse

modelo negligencia a autonomia docente e ignora a diversidade de contextos escolares e de experiências dos professores. Dessa forma, as práticas instituintes, que poderiam promover inovação e transformação na práxis pedagógica, são neutralizadas pelo instituído, resultando em um processo formativo que reforça a reprodução do status quo.

Superar essa contradição requer uma reconfiguração das ações formativas, de modo que contemplem processos de construção coletiva do conhecimento. É necessário estabelecer um diálogo entre o instituído e o instituinte, garantindo que a formação continuada não se limite ao cumprimento de diretrizes normativas, mas se torne um espaço real de reflexão, crítica e transformação. Isso implica a necessidade de incorporar metodologias participativas, fomentar o protagonismo docente na construção das ações formativas e garantir condições materiais e institucionais para que a formação seja um processo contínuo de desenvolvimento profissional e não apenas uma exigência burocrática.

Ao conceber a formação continuada como um campo de disputa entre o instituído e o instituinte, torna-se possível questionar as bases que sustentam o atual modelo e apontar caminhos para uma formação docente comprometida com a emancipação e a construção de uma educação crítica e transformadora. Esse movimento só será efetivo se houver uma ressignificação da formação continuada, permitindo que a práxis pedagógica se desenvolva em uma relação dialética entre a estrutura institucional e a experiência viva dos professores, potencializando sua capacidade de ação e de transformação da realidade educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da crescente pressão neoliberal sobre as políticas educacionais, a pesquisa foi desenvolvida a partir do desafio de compreender, sob uma perspectiva crítica e transformadora, os fundamentos da formação continuada dos professores dos anos iniciais, conforme articulados pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Desde o início, o estudo partiu da tensão entre o discurso de uma formação emancipatória e a prática tecnicista implementada pelo GERFOR, evidenciando a necessidade de transcender as aparências dos discursos oficiais para captar a essência das práticas formativas a partir das múltiplas determinações históricas, sociais, econômicas e políticas que as estruturam.

A dissertação partiu do objetivo central de compreender os fundamentos da formação continuada dos professores dos anos iniciais, conforme estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Desde o início, o trabalho buscou desvendar a tensão entre o discurso crítico de uma formação emancipatória e a prática neotecnicista operacionalizada pelas ações do GERFOR.

Torna-se evidente que a abordagem metodológica fundamentada no materialismo histórico-dialético foi decisiva para a compreensão das políticas de formação continuada implementadas pelo GERFOR. Ao recorrer a esse método, a pesquisa transcende a mera análise empírica dos discursos oficiais e busca apreender a essência das práticas formativas a partir das múltiplas determinações históricas, sociais, econômicas e políticas que as constituem.

Essa perspectiva dialética permitiu revelar as contradições entre o discurso emancipador e a prática neotecnicista, evidenciando como as ações formativas reproduzem, mesmo que de forma dissimulada, os mecanismos de adaptação e controle próprios do contexto neoliberal. Assim, a incorporação do materialismo histórico-dialético não apenas fundamenta teoricamente o estudo, mas também se reflete na análise crítica que tensiona a totalidade do fenômeno, demonstrando a relevância de uma abordagem que articula teoria e prática na busca por uma formação docente verdadeiramente transformadora.

Assim, esse trabalho explorou o caminho teórico a partir das disputas epistemológicas – desde a racionalidade técnica, passando pela epistemologia da prática até a defesa da epistemologia da práxis – ressaltando como cada perspectiva molda a visão sobre o fazer formativo. Destacando ainda a limitação do modelo tecnicista e a necessidade de uma formação que, ancorada na práxis, propicie a emancipação dos educadores. Esse movimento reflete diretamente como os fundamentos da formação – seus pressupostos epistemológicos e sua historicidade – se configuram na realidade da ação formativa do GERFOR.

Na sequência, analisou-se a trajetória institucional da formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Abordando a evolução do CEFPE até o surgimento do GERFOR e investigando a política de formação adotada, evidenciando como as ações e os discursos se relacionam com as demandas do contexto neoliberal, mesmo quando o discurso crítico pretende ir em sentido oposto. A discussão dos discursos oficiais e dos documentos que regem a formação (como a Política de Formação Continuada e a Resolução CNE/CP nº 1 de 2020) reforça a compreensão dos fundamentos que governam as práticas formativas.

E por fim, foi realizada a análise detalhada das ações formativas ofertadas pelo GERFOR, realçando a tênue linha que separa a ação formativa de uma formação continuada crítica. Mediou-se o confronto do discurso de uma formação para a emancipação com a prática técnica, demonstrando a forma como as contradições internas à política formativa reproduzem, na prática, um modelo adaptativo e alinhado às exigências do mercado. Essa dicotomia, explicitada com evidências de cursos e metodologias adotadas, reforça a resposta à problemática ao demonstrar que os fundamentos da formação estão tanto na intenção emancipadora quanto na reprodução de práticas orientadas para a eficiência e a adaptação imediata.

A pesquisa revelou que, apesar do discurso que preconiza uma formação crítica e emancipatória, o GERFOR evidencia contradições marcantes: há uma clara dicotomia entre a pretensão formativa – que propõe uma educação integrada à construção do saber e à práxis – e a prática neotecnista, que se limita à implementação de cursos breves voltados para a adaptação à lógica neoliberal; observa-se a ausência de uma articulação eficaz com instituições de ensino superior e espaços de pesquisa, que poderiam servir como locus formativo imprescindível para a consolidação de uma prática pedagógica autônoma; as ações formativas, ao reproduzirem uma lógica adaptativa e voltada para a eficiência, reforçam estruturas de controle e padronização que dificultam a emergência de uma consciência crítica entre os docentes.

A dissertação contribui para o debate crítico acerca das políticas formativas goianienses, oferecendo uma análise aprofundada que expõe os mecanismos de controle e as contradições nas práticas de formação continuada. Essa contribuição pode embasar novos estudos que questionem as intenções subjacentes às políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. Os achados apontam ainda para a necessidade de repensar a intencionalidade da formação continuada, sugerindo uma articulação mais efetiva com as universidades e a

promoção de espaços de pesquisa que permitam a construção de uma prática docente mais crítica e emancipadora.

Na perspectiva docente, o trabalho oferece significativa contribuição ao evidenciar as tensões entre a formação técnica e uma prática crítica, uma vez que, o estudo estimula os docentes a se engajarem na reflexão sobre sua prática, favorecendo o desenvolvimento de uma consciência crítica e fomentando a resistência epistêmica frente aos modelos de formação impostos.

Um limitador foi identificado no decorrer da pesquisa, como a carência de uma escuta direta dos professores cursistas, o que poderia aprofundar o entendimento das percepções dos sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo. Como sugestões para futuros estudos, propõe-se a realização de investigações comparativas entre o modelo de formação continuada da GERFOR e outras redes, sejam elas estaduais ou federais, de forma a identificar convergências e divergências nas práticas formativas. E na perspectiva metodológica, investir em metodologias que incluam entrevistas e grupos focais com os professores, a fim de captar as experiências e visões dos formandos, enriquecendo assim a análise crítica da formação docente.

A práxis educativa só se torna verdadeiramente potente quando fundamentada na consciência crítica do ser docente enquanto sujeito histórico que transforma – e não apenas se adapta – à sua realidade. Este estudo reafirma que a formação continuada, se orientada por uma epistemologia da práxis, transcende os limites da técnica e da eficiência, permitindo que o professor se aproprie de seu saber para intervir ativamente na construção de uma educação pública democrática e emancipadora. Ao questionar os modelos hegemônicos, a pesquisa propõe uma rearticulação da formação que, mais do que preparar para a adaptação, fortalece a autonomia e a capacidade de transformação social dos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros de. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR: institucionalidade, concepções, contradições e possibilidades. 2020. 329 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ALMEIDA, Renato Barros de; MOHN, Rodrigo Fidelis Fernandes; SOUZA, Rosiris Pereira. Base Conceitual da Formação Continuada de Professores nas Produções Acadêmicas Brasileiras : O Estado do Conhecimento. **Rev. FRAGMENTOS DE CULTURA**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 477-491, 2021.

ANFOPE. Documentos Finais do VI, VII, VIII, IX e X Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1992 a 2000.

ANFOPE. Documento Final do XII Encontro Nacional. Brasília, 2004. Disponível em <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em 08 de 08. Mai. de 2024.

ANFOPE. Documento Final do XIV Encontro Nacional. Goiânia, 2008. Disponível em <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em 08. Mai. de 2024.

ANFOPE. Documento Final do XX Encontro Nacional. Online, 2021. Disponível em <http://www.anfope.org.br/documentos-finais/>. Acesso em 08. Mai. de 2024.

ARAÚJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide Magalhães. Políticas Educacionais: refletindo sobre seus significados. **Revista Educativa**. Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação continuada de professores da educação básica e institui a base nacional comum para a formação continuada de professores da educação básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial [da] República.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 23 jun. de 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://www.baseanacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jun. de 2024.

BRASIL. **Lei 9394 – 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Resolução n. 2 de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Nacionais para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/fil>

CARR, Wilfrd e KEMMIS, Stephen. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martínez Roca. 1988. p. 191- 222.

CELLARD, A. A análise documental In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa Qualitativa – enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2012.

CURADO SILVA, K. A. C. P. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-33, jan. 2011.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292f. **Tese de doutorado** (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. A formação contínua docente como questão epistemológica. In: **XVIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Didática e prática de ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira**. Cuiabá, agosto, 2016.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro et al. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipadora. **Revista de ciências humanas**, v. 18, n. 02, p. 121-135, 2017.

CURADO SILVA, K. A. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro; LIMONTA, Sandra Valéria. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora: a materialidade da utopia. In: _____ (Orgs.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Editora UnB, 2014. p. 11–28

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 1989.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014.

DOURADO, L. F. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, 2015, vol. 36, n.131, p. 299-324.

[educacao-e-esporte-2-2-2-2-2/gerencia-de-formacao-dos-profissionais-da-sme/](#) Acesso em: 12 jul. 2024.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esporte**. Goiânia: Prefeitura de Goiânia, 2020. 38p.

GOIÂNIA. **Diário Oficial do Município**. Nº2.284, 26/03/1999

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência Pedagógica. Diretoria Pedagógica. **Divulgação de curso nº 002/2023: Matemática em foco**. Goiânia: SME, 2023. 6 p. Curso destinado a professores pedagogos referência do 5º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 50h.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência Pedagógica. Diretoria Pedagógica. **Divulgação de curso nº 014/2023: Dagô – Literatura e Educação das Relações Étnico-Raciais**. Goiânia: SME, 2023. 4 p. Curso realizado em parceria com o NEADI/UFG e Coletivo GENINHAS, com carga horária de 40h.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Superintendência Pedagógica. Diretoria Pedagógica. **Divulgação de curso nº 007/2022: Processo de alfabetização – a recomposição das aprendizagens no 3º ano do Ensino Fundamental**. Goiânia: SME, 2022. 4 p. Curso com carga horária de 60h, voltado para professores regentes do 3º ano do Ensino Fundamental.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor). Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial (Gatg). **Curso de formação continuada: A gestão escolar e o compromisso com a alfabetização de Goiás**. Goiânia: Seduc, 2022. Curso EaD com carga horária de 100h, voltado a gestores escolares das redes públicas estadual e municipal.

GOMES, N. L. In: Indagações sobre Currículo: diversidade e Currículo. Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

KONDER, Leandro. **Introdução ao pensamento dialético**. 16. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma dedualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval.; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; Histedbr, 2005. p. 77-96.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p.163-183, dez. 1999.

LUIZ, S. R. C., & ASSIS, L. M. (2020). Fundamentos e processos da formação continuada na rede municipal de Goiânia. **Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação** - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 36(2), 497–520.
<https://doi.org/10.21573/vol36n22020.100512>

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social: o trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUXEN, Ademar Antônio; DEL PINO, José Claudio. A formação contínua do professor formador: constituição dos saberes profissionais em processos reflexivos coletivos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 2, p. 540-558, jun/ago., 2017.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2015). **Revista Linhas**, v. 20, n. 43, p. 184-204, 2019.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARTINS, Lígia Márcia; LAVOURA, Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

Minayo, M. C. de S, **Pesquisa social: teoria, método e criatividade** (28ª ed.). Petrópolis: Vozes.2011

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

NÓVOA, António. **Dilemas actuais dos professores**: a comunidade, a autonomia, o conhecimento. Goiânia: Editora UCG, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. A formação contínua de professores: realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OCDE. **Professores são importantes**. Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes. São Paulo: Coedição Moderna: OCDE, 2006.

OLIVEIRA, D. A. Gestão das políticas públicas educacionais: ação política governança e regulação. In: DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009. p. 15-29.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1996.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35–62, jan./jun. 2007

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz Pereira; MOHR, Adrian. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 2021, p. 1-39.

ROMANOWSKI, Joana Paulin and ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Rev. Diálogo Educ.** [online]. 2006, vol.06, n.19, pp.37-50. ISSN 1981-416X.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Identidade docente em tempos de educação inclusiva. In: **Formação de professores: Políticas e debates**/ Ilma Passos Alencastro Veiga, Ana Lúcia Amaral (orgs.). – 5ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000..

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987.

VIEIRA FILHO, Vanderlei José Valim; GONÇALVES, Fábio Peres. Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação. **Educar em Revista**, v. 39, p. e 87137, 2023.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso; BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro. **O Método Dialético Materialista**. Texto elaborado tendo como fonte a disciplina “O Método em Marx” que cursamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG, corretamente chamada de curso por sua ministrante, a Profª Drª Anita Cristina Azevedo Resende. Esse conteúdo basilar se constitui em especial de anotações feitas na sala de aula (Baptista em 2004/1 e Ventura em 2009/1).

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICKNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e professor acadêmico. In: GERALDJ, Corinta M. G. FIORENTINI, Dario, e PEREIRA, Elisabete M. de A. *Cartografias do Trabalho Docente*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998, p. 207-231.