

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS - UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

WÂNIA GONÇALVES DA ROCHA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES
DE MATEMÁTICA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: RELEVÂNCIA,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

WÂNIA GONÇALVES DA ROCHA

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: POLÍTICAS, RELEVÂNCIA E
DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação no Centro Universitário Mais - UniMais, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristyane Batista Leal

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Cora Coralina – UniMais

R672p

ROCHA, Wânia Gonçalves da.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: POLÍTICAS, RELEVÂNCIA E DESAFIOS / Wânia Gonçalves da Rocha. - Inhumas: UniMais, 2025.

127 p.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro Universitário Mais – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

Orientação: “Dra. Cristyane Batista Leal”.

1. Formação Continuada de Professores; 2. Formação continuada de professores de matemática da rede estadual de educação de Goiás; 3. Decreto 9.963 de 5 outubro de 2021. I. Título.

CDU: 37

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES
DE MATEMÁTICA DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS: RELEVÂNCIA,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação, do Centro Universitário Mais - UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.(a) Cristyane Batista Leal (Orientadora)
Centro Universitário Mais – UniMais

Dr. Daniel Junior de Oliveira
Centro Universitário Mais – UniMais

Dr.(a) Maria Bethânia Sardeiro dos Santos
Universidade Federal de Goiás – UFG.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

(Paulo Freire, 1999)

Primeiramente dedico esta dissertação à memória da minha mãe, Maria Odete Gonçalves da Rocha, uma mulher simples, que não dominava a leitura da palavra, mas o mundo, ela lia de maneira incomparável. Com zelo e amor, me ensinou o verdadeiro valor da educação. As memórias que carrego de sua fé inabalável, seu amor incondicional e sua convicção no poder transformador da educação, serão sempre a minha inspiração e motivação diária. Ao meu amado esposo Wesley, por seu apoio incondicional, paciência e incentivo em cada etapa desta jornada. Aos meus filhos Iury e Yula Fernanda, fonte inesgotável de amor, inspiração e ternura, que me ensinam diariamente sobre resiliência, propósito e esperança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita misericórdia sustenta minha fé e renova diariamente minhas forças, permitindo-me seguir com determinação na busca pela realização deste sonho. Sem sua presença e amparo, cada desafio teria sido ainda mais árduo.

Ao meu amado esposo e aos meus filhos, pelo amor incondicional, incentivo e generosidade. Agradeço sua paciência e compreensão nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos, mesmo quando isso significou abrir mão de momentos preciosos em família. Cada sacrifício foi compartilhado por vocês, e essa conquista também lhes pertence.

Ao meu irmão Rosemberg, por toda ajuda jurídica e motivacional, cuja orientação e apoio foram fundamentais para que eu superasse desafios com mais confiança. À minha cunhada Nilza, pela parceria e encorajamento constante, ajudando-me a seguir firme em cada etapa desta jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.(a) Cristyane Batista Leal, expresso minha profunda gratidão pela paciência e apoio inestimável. Suas orientações foram um meu verdadeiro farol, guiando-me com sabedoria e sensibilidade, proporcionando à pesquisa maior profundidade, clareza e significado. Seu compromisso com o conhecimento e sua generosidade em compartilhar saberes foram essenciais para este trabalho.

Aos meus colegas de mestrado, meu sincero agradecimento pelo apoio mútuo, pelas trocas de conhecimento e pelo incentivo constante. Com a amizade de vocês essa caminhada tornou-se mais leve.

Aos amigos, que sempre torceram por mim e me incentivaram, mesmo compreendendo e respeitando minha ausência em muitos momentos. Suas palavras de apoio e compreensão foram fundamentais para que eu mantivesse o ânimo e a determinação ao longo desse percurso.

Aos membros da banca examinadora, minha gratidão pela atenção, dedicação e pelas valiosas contribuições que enriqueceram este trabalho, tornando-o mais consistente e significativo. Aos professores do Centro Universitário Mais – UniMais, agradeço por compartilharem seus conhecimentos com tanta generosidade e inspiração. Cada aula, cada reflexão e cada orientação deixaram marcas profundas em minha formação, contribuindo para meu crescimento acadêmico e pessoal.

Por fim, agradeço a cada um que, direta ou indiretamente, contribuiu para a realização deste sonho. A todos vocês, minha mais profunda gratidão

ROCHA, Wânia Gonçalves. **Políticas públicas de formação continuada de professores de matemática da rede estadual de goiás: políticas, relevância e desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais – UNIMAIS, 2025.

RESUMO

Este estudo buscou analisar como ocorre a formação continuada no Estado de Goiás, pautadas nas Legislações Estaduais destacando as possíveis contribuições do decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021 na promoção das ações formativas dos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. A metodologia proposta para o desenvolvimento deste estudo de natureza básica é uma abordagem qualitativa, e exploratória, fundamentando-se em uma revisão de literatura e análise documental, situados na perspectiva do materialismo histórico e dialético. A formação de professores de matemática é um tema complexo que requer atenção, especialmente devido às mudanças que o sistema educacional está enfrentando, particularmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa implantação culminou com a elaboração de novas diretrizes para a formação de professores no Brasil, alinhadas à BNCC. Aborda-se, inicialmente estudos sobre a formação continuada dos professores, abordando conceitos atribuídos a essa modalidade de formação, bem como os objetivos a ela estabelecidos pelas políticas educacionais expressas nas diversas legislações durante o período de 1998 a 2020. Além de destacar momentos históricos da educação brasileira que revelam permanências e transformações, contribuições e críticas em razão de suas limitações em determinados períodos. A reflexão é fundamentada em referenciais teóricos como Gatti (2008,2018,2019,2022), Nóvoa (2009,2017), Imbernón (2010), Tardif (2014), Shiroma (2003,2006,2015), Moreto (2020), Moriconi et al (2017). Buscou-se aqui enfatizar a importância da matemática como componente curricular, que vai além do seu papel técnico ou avaliativo, destacando seu potencial de promover uma visão crítica e reflexiva nos estudantes, em contraste ao contexto das avaliações externas na educação básica brasileira. Os temas abordados são fundamentais para o direcionamento do ensino da matemática, sobre os quais os educadores precisam ter clareza, na medida que o conhecimento das concepções apresentadas permitirá aos professores de matemática empreender reflexões sobre como estas influenciam sua formação e trabalho cotidiano nas escolas. O estudo avança em torno da análise das políticas públicas de formação continuada de professores da Rede Estadual de Goiás a partir das orientações dispostas no Plano Estadual de Educação- PEE (2015-2025), Diretrizes Operacionais Seduc-2023/2024 e o Decreto 9.963 de 5 outubro de 2021. Evidenciou-se como essas políticas têm sido estruturadas e implementadas, revelando suas contribuições, limitações e alinhamentos a contextos neoliberais. A pesquisa reforçou a centralidade da formação continuada como ferramenta estratégica para a melhoria da educação, ao mesmo tempo que expôs tensões relacionadas à responsabilidade transferida aos professores em detrimento de ações governamentais mais estruturadas.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Formação continuada de professores de matemática da rede estadual de educação de Goiás; Decreto 9.963 de 5 outubro de 2021.

ROCHA, Wânia Gonçalves. **Public policies for continuing education of mathematics teachers in the state network of Goiás: policies, relevance and challenges.** Dissertation (Master's in Education) – Mais University Center – UNIMAIS, 2025.

ABSTRACT

This study sought to analyze how continuing education occurs in the State of Goiás, based on State Legislation, highlighting the possible contributions of decree No. 9,963, of October 5, 2021, in promoting training actions for mathematics teachers in the final years of Elementary School. The methodology proposed for the development of this study of a basic nature is a qualitative and exploratory approach, based on a literature review and documentary analysis, situated from the perspective of historical and dialectical materialism. Mathematics teacher training is a complex topic that requires attention, especially due to the changes that the educational system is facing, particularly with the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). This implementation culminated in the development of new guidelines for teacher training in Brazil, aligned with the BNCC. Initially, studies on the continuing education of teachers are discussed, covering concepts attributed to this type of training, as well as the objectives established by educational policies expressed in the various legislations during the period from 1998 to 2020. In addition to highlighting historical moments in Brazilian education that reveal permanence and transformations, contributions and criticisms due to its limitations in certain periods. The reflection is based on theoretical references such as Gatti (2008,2018,2019,2022), Nóvoa (2009,2017), Imbernón (2010), Tardif (2014), Shiroma (2003,2006,2015), Moreto (2020), Moriconi et al (2017). Here we sought to emphasize the importance of mathematics as a curricular component, which goes beyond its technical or evaluative role, highlighting its potential to promote a critical and reflective vision in students, in contrast to the context of external assessments in Brazilian basic education. The topics covered are fundamental for the direction of mathematics teaching, about which educators need to be clear, as knowledge of the concepts presented will allow mathematics teachers to undertake reflections on how these influence their training and daily work in schools. The study advances around the analysis of public policies for the continued training of teachers in the Goiás State Network based on the guidelines set out in the State Education Plan - PEE (2015-2025), Operational Guidelines Seduc-2023/2024 and Decree 9,963 of October 5, 2021. It was highlighted how these policies have been structured and implemented, revealing their contributions, limitations and alignments to contexts neoliberal. The research reinforced the centrality of continuing education as a strategic tool for improving education, while also exposing tensions related to the responsibility transferred to teachers to the detriment of more structured government actions.

Keywords: Continuing Teacher Training; Continuing training for mathematics teachers in the state education network of Goiás; Decree 9,963 of October 5, 2021.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Professores da educação básica do Estado de Goiás com pós-graduação <i>latu sensu</i> ou <i>stricto sensu</i>	67
Figura 2 Percentual de Professores da educação básica do Estado de Goiás com pós-graduação <i>latu sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> , por modalidade de pós-graduação.....	68
Figura 3 –Formativo 1- Formação continuada dos professores em geral.....	97
Figura 4 - Formativo 2-Total de participações certificadas.....	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Unidades Temáticas da BNCC- Matemática e suas Tecnologias.....	50
Quadro 2- Gerências que compõem o CEPFOR.....	92

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambientes virtuais de aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do
MEC BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Formação Continuada -Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CEPFOR	Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação CF
Constituição Federal	
CNE/CP	Conselho nacional de educação/Conselho pleno
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DC-GO	Documento Curricular- Goiás
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	A Educação a Distância
EMC	Educação Matemática Crítica
EM	Educação Matemática
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FC	Formação continuada
FCP	Formação continuada de professores
FORPROF-GO	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEE	Plano Estadual de Educação
PEE/GO	Plano Estadual de Educação /Estado de Goiás

PNE Plano Nacional de Educação
REANP Regime de aulas não
presenciais
SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO Sistema de Sistema de Avaliação Educacional do Estado de
Goiás SBEM Sociedade Brasileira de Educação Matemática
SEDUC/ GO Secretaria de Estado da Educação/ Governo do Estado de
Goiás SINTEGO Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
TIDCs Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRICO, RELEVÂNCIA E DESAFIOS.....	25
1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES.....	25
1.2 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	28
1.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): NOVAS PERSPECTIVAS A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	36
CAPÍTULO 2- MATEMÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	41
2.1 QUAL A IMPORTÂNCIA DE APRENDER MATEMÁTICA?.....	41
2.2 A MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS.....	47
2.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E GERENCIALISMO DA EDUCAÇÃO.....	56
CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO.....	61
3.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PEE (2015-2025) E SUAS CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS.....	61
3.2 O DECRETO 9.963 DE 5 DE OUTUBRO DE 2021 E SUAS REPERCUSSÕES.....	72
3.3 DIRETRIZES OPERACIONAIS DA SEDUC-GO 2023/2024: A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	81
3.4 O CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-CEPFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	89
3.4.1 CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA OFERTADOS PELO CEPFOR AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO DE 2022 A 2024	
.....	96
3.5 ANÁLISE DE CURSO OFERECIDO AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PELO CEPFOR - " DC-GO AMPLIADO: CONHECER E RECONHECER - MATEMÁTICA - TURMA 3".....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a formação de professores tornou-se uma preocupação global devido dois fatores: por um lado, as novas exigências do mercado de trabalho, que está se reestruturando em um modelo informatizado e valorizando o conhecimento, visto que somente através do conhecimento seria possível adaptar os trabalhadores às transformações tecnológicas e mitigar os impactos do desemprego. Dessa forma, o aumento da produtividade seria objetivo da educação, e, nesse contexto, promover atividades que favoreçam a inserção no mercado de trabalho e na sociedade. De outro lado, “com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população” (Gatti, 2008, p. 62).

Em um sentido mais geral, a formação de professores descreve a necessidade individual de desenvolver e exercer um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias que não possui ou que dominou em pouco tempo para resolver demandas e problemas não só no ensino, mas também nos processos educativos em geral. É considerada como um processo de desenvolvimento profissional contínuo que se refere à formação e atualização que os professores recebem enquanto estão em serviço, na forma de cursos, workshops, seminários, entre outros. Nesse sentido, os processos permanentes de profissionalização docente constituem peças-chave nos processos de mudança educacional e na busca pela qualidade da educação.

Os professores em geral, por diversas razões, que incluem a desvalorização da profissão docente, a baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a expropriação de suas funções e a responsabilização pelos baixos índices educacionais, além de precárias condições de trabalho, ainda não assumem a formação como parte intrínseca da sua profissão, cabe aqui ressaltar que “a motivação intrínseca gerada pelo prazer no estudo contribui para comprometimento maior com o processo de formação (Almeida, Santana, Eugenio & Andrade, 2024, p.9). Por isso, a formação continuada no Brasil ainda enfrenta uma cultura credencialista em detrimento de um modelo mais horizontal que coloque o professor como ator central nos processos de mudança e melhoria.

Diversas foram as legislações acerca da Formação continuada no Brasil nas últimas décadas, resultantes das constantes reformas que o sistema educação tem sofrido, todas ressaltando a importância da formação do professor como o princípio fundamental para a qualidade da educação brasileira. No entanto, essas têm resultado na responsabilização dos

docentes pelos baixos índices educacionais, trazendo consigo o discurso de desqualificação do professor atribuindo -lhes culpabilidade pela inadequação ao mercado de trabalho.

A implantação da Base Nacional Comum Curricular (2018) trouxe consigo novas resoluções para a formação de professores, destacamos a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que instaura 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), refletindo na a formação, na trajetória profissional e nas condições trabalho dos educadores. A resolução prescreve uma formação de professores baseada em competências reforça a visão meritocrática e empreendedora da formação, atribuindo ao professor responsabilidade pela sua própria formação

No bojo das políticas nacionais, o Governo do Estado de Goiás apresenta ações para fomentar a formação continuada de professores da rede básica de ensino do Goiás, entre as ações enfatizamos a oferta de cursos disponibilizados pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação-CEPFOR e o Auxílio Aprimoramento Continuado instituído pelo DECRETO Nº 9.963, DE 5 DE OUTUBRO DE 2021, sobre os quais o presente estudo se concentrará.

JUSTIFICATIVA

A partir da década de 90 houve a regulação das políticas educacionais como: centralidade da administração escolar fazendo com que a escola se tornasse núcleo de planejamento e de gestão, criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), a regularidade e ampliação dos exames nacionais de avaliação SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ENC (Exame Nacional de Cursos), além da avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolar que sugerem na participação da comunidade. Shiroma, Moraes e Evangelista (2002) descrevem esse cenário de mudanças nas políticas públicas para a educação brasileira iniciadas na década de 1990.

No plano do financiamento os programas Dinheiro Direto na Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Expansão da Educação Profissional e outros vários, muitos dos quais destinados à adoção de tecnologias de informação e comunicação, como TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO), etc. O governo também priorizou a implementação de intervenções de natureza avaliativa, como o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de

Cursos (PROVÃO), e atentou para a descentralização da gestão por meio da municipalização, onde se implementaram os Programas de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC e de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além de estimular a autonomia das escolas (Shiroma, Moraes, e Evangelista, 2002, p.89 grifo nosso).

Intensificadas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), as transformações na educação compreenderam mudanças nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas capitalistas apresentadas, à medida que o período foi fortemente influenciado pela instauração da política neoliberal e pela participação dos organismos multilaterais na definição das políticas educacionais. Uma nova maneira de conduzir a educação, de forma “regulada”, alterou a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais, fazendo com que ela seja sustentada nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência.

Estas reformas alteraram de maneira lenta, gradual, porém impactante a prática docente, pois, para atender as demandas da educação o professor passou a desenvolver funções que não suas como: agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. “Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (Oliveira, 2004 p. 1132).

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE-2014-2024) aprovado pela LEI N° 13.005/2014 de 25 de junho de 2014, estabelece 20 metas para a educação brasileira e determina no “Art. 8° Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (Brasil, 1996). Consoante a legislação nacional, o Governo do Estado de Goiás, através da Lei n° 18.969, de 22 de julho de 2015, aprovou o Plano Estadual de Educação - PEE/GO, válido para o período de 2015 a 2025.

O PEE (2015-2025) apresenta 21 metas para a educação de Goiás, sendo a Meta 17 dedicada a formação continuada dos professores da educação básica da Rede Estadual de Ensino, bem como, estratégias para o seu alcance. Face ao cumprimento da meta estipulada para a formação continuada de professores da educação básica, diversas ações foram implantadas nos últimos anos. Uma dessas ações foi a implantação da plataforma virtual do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), que oferece cursos destinados à formação continuada de professores. Outra ação que nos atrai a atenção e constitui o objeto

desta pesquisa é o DECRETO Nº 9.963, DE 5 DE OUTUBRO DE 2021, que institui o Auxílio-Primeramento Continuado.

O objeto de estudo dessa pesquisa nasceu das inquietações de examinar como ocorre a formação continuada no Estado de Goiás, pautadas nas Legislações Estaduais destacando as possíveis contribuições do decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021 na promoção das ações formativas dos professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental. Partindo de uma perspectiva pessoal e profissional, visto que faço parte do quadro de professores de matemática da Rede Estadual de Educação, analiso ser necessário verificar como as ações propostas pelas legislações estaduais têm contribuído para a formação de professores desta área de ensino.

A formação de professores de matemática é um tema complexo que requer atenção, especialmente devido às mudanças que o sistema educacional está enfrentando, particularmente com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa implantação culminou com a elaboração de novas diretrizes para a formação de professores no Brasil, alinhadas à BNCC. A Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020 em seu artigo 2º expressa:

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNCC Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020)

A pandemia da COVID 19, no ano de 2020, evidenciou a necessidade de formação em consonância às transformações sociais, pois, muitos professores não estavam preparados para o uso dos instrumentos tecnológicos, indispensáveis no período de aulas não presenciais. No entanto, “a pandemia provocada pela Covid-19 escancarou para o mundo as desigualdades sociais e, em decorrência destas, as desigualdades educativas que já estavam postas” (Tiballi, 2020, p.4), visto que muitos alunos já apresentavam dificuldades na aprendizagem dos conteúdos da matemática e estas apenas foram potencializadas em virtude das aulas remotas. Neste contexto, buscou-se na formação continuada de professores de Matemática caminhos pedagógicos para enfrentar os desafios decorrentes das novas interações entre sociedade e educação, uma vez que a realidade contemporânea demanda o preparo profissional para atender avanços científicos e tecnológicos. Entendemos que cursos de formação continuada podem constituir-se em espaços que favorecem a discussão e a reflexão sobre as práticas educativas.

QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Qual a relevância das políticas públicas de formação continuada voltada aos professores de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas públicas da rede estadual no Estado de Goiás a partir do DECRETO Nº 9.963, DE 5 DE OUTUBRO DE 2021 que institui o Auxílio-Aprimoramento Continuado?

OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é examinar o processo de formação continuada dos professores de matemática do Estado de Goiás, refletindo sobre suas contribuições para o processo de ampliação dos conhecimentos dos docentes de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, a partir do DECRETO Nº 9.963, DE 5 DE OUTUBRO DE 2021 que institui o Auxílio-Aprimoramento Continuado.

Os objetivos da pesquisa são específicos:

- ✓ Descrever a importância da formação continuada de professores, destacando sua relevância e suas perspectivas,
- ✓ Apresentar as Concepções de Finalidade do ensino da matemática, currículo e avaliação externa, reconhecendo as implicações destas na formação profissional e no trabalho cotidiano dos professores de matemática
- ✓ Identificar as políticas públicas de formação continuada docente estabelecidas pelo Governo do Estado de Goiás entre 2021 e 2024, descrever as modalidades de cursos ofertados pela SEDUC/GO e suas condições de reconhecimento para bonificação semestral, além de analisar as contribuições dessas formações, especialmente as oferecidas pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), como possibilidade para ampliação dos conhecimentos dos docentes de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

Neste tópico, apresentaremos a abordagem, percurso e procedimentos metodológicos que foram. A abordagem adotada foi qualitativa.

Para André e Lüdke (2018) a pesquisa não está numa estratosfera situada acima da esfera de atividades comuns e correntes do ser humano, isolada da realidade. As autoras enfatizam: “nossa posição situa a pesquisa bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador etc.” (André; Lüdke, 2018, p. 02). Porém, esclarecem que:

Não queremos com isso subestimar o trabalho da pesquisa como função que se exerce rotineiramente, para preencher expectativas profissionais. O que queremos é aproximá-la da vida diária do educador, em qualquer âmbito que ele atue, tornando-a um instrumento de enriquecimento do seu trabalho (André; Lüdke, 2018, p. 03).

Para Gatti e André (2011, p.30) a abordagem qualitativa defende uma visão holística dos fenômenos, que leve em consideração todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. As autoras ainda pontuam que a pesquisa qualitativa “busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta no lugar da constatação, e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”, exigindo assim o posicionamento do pesquisador. A pesquisa qualitativa aborda aspectos da realidade que não são passíveis de quantificação.

A metodologia proposta para o desenvolvimento deste estudo de natureza básica é uma abordagem qualitativa, e, quanto aos objetivos, exploratória, adotando uma perspectiva conceitual sobre a temática em questão. Essa abordagem visa complementar a pesquisa qualitativa, fornecendo maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Portanto, a pesquisa exploratória, por definição, oferece informações adicionais sobre o tema em questão. Gil (2008) argumenta que o objetivo é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos por meio da formulação de problemas e hipóteses, conferindo flexibilidade ao seu planejamento. Gil (2008) argumenta que esse tipo de pesquisa se inicia com uma investigação ampla, que se torna mais específica à medida que o tema é definido e os objetivos são esclarecidos, sustentados por uma revisão de literatura. Contudo, pode-se destacar que:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre formular hipóteses precisas e operacionalizáveis (Gil, 2008, p. 27).

A abordagem exploratória é frequentemente aplicada em pesquisas que incluem levantamento bibliográfico e documental, sendo adequada para o desenvolvimento desta educação, com base no DECRETO Nº 9.963, DE 5 DE OUTUBRO DE 2021 que institui o

Auxílio-Aprimoramento Continuado. Para a coleta dos dados, seguiu diferentes etapas e procedimentos, com os quais buscamos a compreensão do fenômeno investigado:

(i) Pesquisa bibliográfica;

(ii) Pesquisa documental.

A pesquisa bibliográfica é aquela desenvolvida a partir de material já elaborado, como livros, teses, dissertações e artigos científicos (Gil, 2008), tendo como referência obras que trazem o processo histórico da formação continuada, e os avanços ocorridos nesta área, situados na perspectiva do materialismo histórico e dialético. De acordo com Pires (1997) a dialética marxista é uma das alternativas viáveis para compreender a realidade, inclusive no âmbito educacional. A construção lógica oferecida pelo método materialista histórico, base do pensamento marxista, caracteriza-se como uma ferramenta teórica para a análise e interpretação. De acordo com a autora:

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens em sociedade através da história (Pires, 1997, p.3).

De acordo com Araújo, Brzezinski e Sá, (2020, p.4) “ao adotar o método materialista histórico dialético, assume-se a análise do objeto de estudo circunscrito à historicidade, no campo das contradições, mediações, determinações e superações, que o constituem” Essa abordagem permite a contextualização do problema e análise dos conceitos e pensamentos já existentes na literatura consultada.

Fizeram parte dessa etapa da pesquisa 5 dissertações que possuem estreita relação com o tema pesquisado. Esse material é fruto de pesquisa em fontes de divulgação de estudos veiculados em revistas e sítios eletrônicos. O material coletado faz parte da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), onde com o uso das palavras-chave formação continuada com o filtro formação de professores dentro do espaço temporal de 4 anos (2020 a 2023) foram encontradas 345 produções acadêmicas. Em nova busca, incluindo o termo formação continuada de professores de matemática, foram encontradas 65 produções.

Após a leitura dos resumos, as produções escolhidas para nortear esse estudo, deram-se em virtude dessas publicações apresentarem mais identificação com a pesquisa a ser desenvolvida, por tratar-se de investigações de políticas públicas de formação continuada de professores, e de professores de matemática em suas respectivas localidades. A saber:

1-CUNHA, P. A. T. Necessidades formativas dos professores de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental do município de Barra do Bugres-MT - Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências e Matemática - PPGECM. Barra do Bugres-MT, 2022.

2-GIUPATTO, M. C. A presença do terceiro setor na formação continuada de professores: um estudo em duas escolas municipais da grande São Paulo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

3-CONTE, C.A.P. A Escola Como *Lócus* De Formação Continuada: Percepções Dos Professores Pedagogos Da Rede Estadual De Campo Largo – PR.2021.Dissertação de Mestrado (ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR.

4-PAULA, J. S. A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

5-SILVA, D. R. Educação matemática: equidade e legitimação. 2019, p. 167. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Quanto ao espaço temporal da busca realizada, foi dada pela implantação da BNCC no ano 2018, expondo necessidades formativas do professor em fase das novas exigências da sala de aula, pela homologação da BNC formação 2019, trazendo novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e pela finalização do PNE (2014- 2024). As Metas 15 e 16 tratam especificamente de formação continuada que por sua vez conduzem a valorização do docente.

De acordo com a Meta 16, sobre a qual se concentram nossos estudos, propõe-se: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até 2024, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

A pesquisa documental foi realizada a partir dos seguintes documentos:

- 1- GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Decreto Nº 9.963, de 5 de outubro de 2021 Institui, no Âmbito da Secretaria De Estado Da Educação, O Auxílio Aprimoramento Continuado, 2021
- 2- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CP Nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.103-106, 2020
- 3- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Presidência da República. Casa Civil. MEC: Brasília, 1996.
- 4- BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- 5- BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.
- 6- BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2024. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica Brasília
- 7- GOIÁS. Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025 (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015). Governo do Estado de Goiás, Secretaria de Estado da Casa Civil, Goiânia, 2015.
- 8- GOIÁS, SEDUC/GO. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023.
- 9- GOIÁS, SEDUC/GO. Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2024

A relevância da análise documental reside na natureza das fontes, uma vez que esta abordagem utiliza materiais que ainda não passaram por um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa.

A análise documental foi realizada em três etapas distintas: pré-análise, organização do material e análise dos dados encontrados.

Pré-análise: definição dos objetivos da pesquisa documental. A Definição de quais questões você busca responder por meio da análise dos dados, facilita a formulação de hipóteses que serão confirmadas ou refutadas durante a pesquisa.

Organização do Material: nesta etapa, proceder-se-á à interpretação dos dados, mediante a definição de categorias relevantes aos objetivos do trabalho. Nesta etapa, será realizado o fichamento para reunir informações e classificar os dados, com o objetivo de destacar o conteúdo relevante e sua localização.

Análise dos dados coletados: realização das análises mediante organização e classificação das fontes. Com o objetivo de validar ou refutar as hipóteses e auxiliar na resolução do problema de pesquisa. Isso deve ser feito a partir de inferências e comparações

de informações comprovadamente verdadeiras, permitindo uma interpretação das análises e formulação de conclusões lógicas. De acordo com Bardin (2010) esta fase é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2010, p. 41).

A apresentação da pesquisa está estruturada em três capítulos. O capítulo 1, intitulado Formação Continuada: Histórico, Relevância e Desafios, que tem por objetivo descrever a importância da formação continuada de professores, destacando sua relevância e suas perspectivas, percorre estudos sobre a formação continuada dos professores, abordando conceitos atribuídos a essa modalidade de formação, bem como os objetivos a ela estabelecidos pelas políticas educacionais expressas nas diversas legislações durante o período de 1998 a 2020. Além de destacar momentos históricos da educação brasileira que revelam permanências e transformações, contribuições e críticas em razão de suas limitações em determinados períodos. Finalizando o capítulo, apresentamos a educação a distância como uma nova perspectiva para a formação continuada de professores. O capítulo conta com aporte teórico estudos de Gatti (2008,2018,2019,2022), Nóvoa (2009,2017), Imbernón (2010), Tardif (2014), Shiroma (2003,2006,2015), Moreto (2020), Moriconi et al (2017), e contribuições de diversos autores.

O capítulo 2, cujo objetivo é refletir sobre a relevância da matemática enquanto componente curricular e sua importância dentro das avaliações externas (Prova Brasil) da educação básica brasileira, aborda temas fundamentais para o direcionamento do ensino da matemática, sobre os quais os educadores precisam ter grande clareza, visto que suas essas concepções trazem implicações na formação e trabalho cotidiano dos professores de matemática. Para este momento buscamos uma reflexão sobre a importância do ensino da matemática na escola atual, como um instrumento para uma educação crítica e transformadora da realidade social. Terá enfoque na forma como está apresentada nos documentos que norteiam a formação dos currículos das redes de educação de todo o país e o excessivo peso do componente curricular nos índices educacionais. Para essas reflexões contaremos com aporte (Silva,2019), (Skovsmose,2008, 2014), (Michetti,2020), Shiroma (2003,2018), (Souza,2020), (Roque,2012) e contribuições de outros teóricos.

O capítulo 3 tem como objetivo identificar as políticas públicas de formação continuada docente estabelecidas pelo Governo do Estado de Goiás entre 2021 e 2024, descrever as modalidades de cursos ofertados pela SEDUC/GO e suas condições de reconhecimento para bonificação semestral, além de analisar as contribuições dessas

formações, especialmente as oferecidas pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), como possibilidade para ampliação dos conhecimentos dos docentes de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. O desenvolvimento do estudo concentra-se nas políticas públicas de formação continuada de professores da Rede Estadual de Goiás, analisadas à luz de três documentos normativos: o Plano Estadual de Educação (PEE 2015–2025), as Diretrizes Operacionais da Seduc para 2023–2024 e o Decreto nº 9.963, de 5 de outubro de 2021. As reflexões empreendidas a partir das análises dos documentos citados foram norteadas a partir do aporte teórico de Moriconi et al., (2017), Pinho e Garcia (2014). Sandri, Gonçalves e Deitos (2024), Filho E Gonçalves (2023), Nóvoa (2021), Shiroma (2003), (Moreto,2020), Silva, Zanatta (2018) entre outros autores.

CAPÍTULO 1- FORMAÇÃO CONTINUADA: HISTÓRICO, RELEVÂNCIA E DESAFIOS

Partindo do princípio que entende a formação docente como um continuum (Gatti, 2019) e reconhecendo que as constantes mudanças na sociedade se refletem na escola, exigindo dos professores o envolvimento em processos formativos que os ajudem a enfrentar os desafios da prática profissional, a formação continuada de professores, tema tratado neste capítulo, compõe-se por diversas vozes, com distintas perspectivas e concepções, como podemos observar nos estudos de Gatti (2008,2018,2019,2022), Nóvoa (2009,2017), Imbernón (2010), Tardif (2014), Moriconi et al (2017), Shiroma(2003,2006,2015), Moreto(2020).

Este capítulo, cujo objetivo é contextualizar o processo histórico da formação continuada de professores no Brasil, percorre estudos sobre a formação continuada dos professores, abordando conceitos e objetivos atribuídos a essa modalidade de formação pelo olhar de alguns pesquisadores da educação e sob a perspectiva das políticas educacionais desenvolvidas e expressas nas diferentes legislações compreendidas entre o período de 1998 a 2020. Destacou-se momentos históricos da educação brasileira que revelam permanências e transformações, contribuições e críticas em razão de suas limitações em determinados períodos. As políticas de formação de professores na educação básica são alvo de investigações e análises acadêmicas. A situação decorre da busca pela melhoria da qualidade da educação básica no país. A observação e análise das legislações que orientam as políticas de formação continuada de professores para uma educação básica representa um ponto de partida para a compreensão do cenário atual da educação brasileira e para uma identificação de perspectivas futuras. Finalizando o capítulo, apresentamos a educação a distância como uma nova perspectiva para a formação continuada de professores.

1.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

As pesquisas sobre a formação de professores têm se desenvolvido ao longo dos anos, acompanhando o desenvolvimento dos sistemas de educação e ensino. Ao considerar essas transformações, é importante destacar que elas refletem necessidades sociais, políticas e econômicas da sociedade em diferentes momentos históricos.

Segundo Gatti (2018b) observa-se, nos últimos anos, o surgimento de programas em âmbito federal, estadual e municipal com o objetivo de aproximar teorias e práticas educacionais e qualificar o trabalho profissional dos docentes. Essas políticas de formação continuada buscam superar desafios apontados por gestores, pesquisadores e egressos em relação à estrutura e à dinâmica dos currículos dos cursos de formação de professores no ensino superior. Além disso, são fundamentadas em pesquisas que destacam as dificuldades enfrentadas por professores em início de carreira no ambiente escolar. Em entrevista à revista de pesquisa Fapesp, a pesquisadora Bernadete Gatti, no que se refere a formação continuada de professores no Brasil, reconhece a ineficiência das licenciaturas em formar professores com domínio pedagógico do conteúdo: “Verificamos que não estavam formando professores nas licenciaturas. O predomínio era a formação teórica na área disciplinar do bacharelado” (Gatti, 2018, p.78).

A constatação da autora é resultante do estudo “Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos” (Gatti et al., 2008, v. 1 e 2; Gatti & Nunes, 2009), que se dispôs a analisar o proposto, naquela ocasião, como disciplinas formadoras nas instituições de ensino superior para os cursos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, na modalidade de ensino presencial. As análises foram realizadas a partir dos projetos pedagógicos, do conjunto de disciplinas ofertadas e de suas ementas, apresentadas pelas instituições de ensino. O conjunto amostral do estudo foi composto por 71 cursos de licenciatura de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas, distribuídos proporcionalmente em todo o país (Gatti,2010).

No que tange às licenciaturas em Matemática, embora o estudo tenha revelado que os cursos apresentam maior equilíbrio, segundo Gatti, entre aos “Conhecimentos específicos da área” e aos “Conhecimentos específicos para a docência”, em comparação às demais licenciaturas observadas, porém, verificou-se que a maioria das instituições públicas participantes do estudo mantinham a “carga horária bem maior para as disciplinas relativas a conhecimentos específicos, espelhando mais a ideia de um bacharelado do que licenciatura”(Gatti,2010, p.1373). O estudo ainda constatou que o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) é reduzido.

Gatti deixa claro sua concepção de formação continuada e a importância desse modelo de formação no cenário da educação brasileira naquele momento, ao qual se estende até os dias atuais.

A concepção de formação continuada é um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. É um aprofundamento da formação. Mas no Brasil significa dar a formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas. Isso é visível pela natureza dos programas de formação continuada do MEC e das secretarias de Educação (Gatti, 2018, p.7).

A formação continuada dos professores é essencial para acompanhar as mudanças constantes na educação e na sociedade. A dinâmica contemporânea, marcada por rápidas transformações tecnológicas, sociais e culturais, exige que os docentes se mantenham atualizados para proporcionar uma educação relevante e eficaz. Este processo contínuo de formação permite aos professores desenvolverem suas práticas pedagógicas, adaptando-se às novas demandas educacionais e contribuindo para uma sociedade mais informada e preparada para os desafios do futuro.

A importância da formação continuada, numa perspectiva emancipatória que compreenda as dimensões, intelectuais, políticas e éticas da profissão docente, na melhoria da qualidade do ensino e na atualização profissional dos docentes é inegável, ela propicia momentos em que os profissionais da educação aprendem juntos, compartilhando experiências e estudos pessoais, tornando-os sujeitos ativos de sua própria formação (Moriconi et al., 2017).

Imbernón (2010) percebe esse processo colaborativo como fundamental para romper com o individualismo muitas vezes observado na docência, promovendo um ambiente de trabalho coletivo e um clima afetivo que fortalecem o desenvolvimento profissional. A formação continuada também contribui para a construção de saberes docentes específicos, que estão diretamente relacionados com a identidade e a experiência de vida dos professores (Tardif, 2014).

As concepções teóricas de formação continuada destacam a necessidade de uma abordagem reflexiva e prática. Os programas de formação devem estimular processos reflexivos calcados na prática pedagógica e na postura investigativa, valorizando os professores como produtores de saberes e protagonistas de suas formações (Moriconi et al., 2017). A partir desse entendimento Nóvoa (2017) acrescenta:

[...] torna-se imprescindível construir modelos que valorizem a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente. Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor? (Nóvoa ,2017, p.8).

A escola, nesse contexto, é concebida como um espaço de produção de saberes e de cultura, onde o diálogo entre os professores e a análise rigorosa das práticas são elementos essenciais para o desenvolvimento profissional (Nóvoa, 2017). Este enfoque permite que os docentes aprimorem suas habilidades, adquiram novos conhecimentos e se adaptem às novas exigências educacionais.

A formação continuada é, por definição, um processo educativo prolongado que acompanha o professor ao longo de sua trajetória profissional, fornecendo oportunidades regulares de atualização e desenvolvimento de suas competências. Conforme Nóvoa (2009) argumenta, a formação contínua não é apenas um direito assegurado aos educadores, mas também uma necessidade intrínseca ao exercício da docência, visando a constante melhoria da qualidade da educação ofertada. Por meio dela o professor pode refletir criticamente sobre suas práticas pedagógicas e sobre as demandas que surgem de um ambiente escolar em constante transformação. Assim, a formação continuada vai além de ser uma mera obrigação legal ou uma imposição administrativa, devendo ser encarada como um processo de valorização e crescimento profissional.

A formação continuada precisa ser vista como um processo permanente, indispensável para a prática docente. Como afirma Freire (2003), a experiência docente requer uma formação permanente do ensinante, que deve estar em constante busca por novas formas de agir e ensinar.

1.2 MARCOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada do professor é um tema proeminente nas pesquisas educacionais brasileiras. No entanto, é necessário o levar ao conhecimento de todos que as reflexões, debates e abordagens variam conforme a perspectiva e os objetivos dos pesquisadores. Autores como Nóvoa (2009), Libâneo(2006), Shiroma e Evangelista (2015) e Gatti (2019) têm se empenhado em apresentar tendências e propostas sobre a formação continuada no contexto educacional brasileiro, enfatizando as críticas ao discurso econômico

com viés neoliberal. Contudo as investigações são essenciais para elucidar o quanto essas tendências contribuem para a transformação ou manutenção da sociedade vigente.

De acordo com Nóvoa (2009), a formação contínua deve ser considerada um processo que perdura ao longo da carreira do educador, abrangendo não apenas a aquisição de novos conhecimentos, mas também a promoção de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e a transformação do ambiente escolar.

Para Libâneo (2006) As instituições de formação docente devem capacitar indivíduos reflexivos, dotados de pensamento epistêmico, ou seja, pessoas que cultivam habilidades fundamentais de raciocínio e elementos conceituais que lhes permitem, além de adquirir conhecimento, posicionar-se diante da realidade, apropriar-se do contexto histórico para analisar essa realidade de forma histórica e responder a ela.

Shiroma e Evangelista (2015) consideram que os educadores enfrentam resistência devido à sua capacidade de instruir crianças, jovens e adultos a refletirem historicamente, questionando as relações sociais capitalistas e se visualizando como arquitetos do futuro, orientados para uma nova ordem social. E por isso defendem uma formação de professores capaz de promover a desalienação, a formação da consciência crítica, voltada às lutas sociais e a construção de um projeto histórico a contrapelo das demandas capitalistas(Shiroma e Evangelista,2015).

Gatti (2019), reconhece a importância de uma formação continuada que contribua na construção de saberes docentes emergentes dos constantes movimentos da sociedade. Nessa perspectiva a autora destaca:

Percebe-se que nesse processo de construção dos saberes docentes, diferentemente de outras profissões, que se trata de uma profissão complexa, que exige uma formação complexa, que envolve um rol de saberes, entre eles: sociais, pedagógicos, emocionais – necessários para o atendimento de uma sociedade que está sempre em movimento (Gatti, 2019).

Assim, a sociedade impõe à educação, à escola e, especialmente, ao professor, a necessidade de acompanhar todas essas transformações, abrangendo os âmbitos econômico, político, artístico, científico e tecnológico.

Contudo, as características e necessidades da formação continuada frequentemente se alteram em resposta às exigências do mercado de trabalho, exigindo uma adaptação do profissional da educação (Magalhães e Azevedo, 2015). Assim, a qualidade social da educação, sob uma perspectiva emancipadora, voltada para desenvolver tanto docentes quanto discentes como indivíduos dotados de autonomia, está em risco. As tecnologias, que deveria

integrar esse contexto histórico como uma necessidade intrínseca do ser humano para modificar, aprimorar e simplificar seu trabalho na sociedade, são frequentemente percebidas como um elemento isolado no sistema de ensino, apresentando desafios e recursos que, muitas vezes, o professor não consegue compreender plenamente. (Gondim,2001).

Existe também um mercado direcionado ao consumismo, à aquisição de produtos e instrumentos educacionais (Shiroma, 2018, Oliveira, 2009); nesse contexto, a educação é percebida como uma mercadoria, em que o aluno é o cliente e o Estado, responsável pela elaboração e implementação das políticas educacionais, o gerente (Shiroma,2018). Todo o setor educacional e a própria sociedade impõe pressão sobre o trabalho do professor. E os desafios e incertezas de educar em um mundo em constante transformação é parte integrante da atividade docente.

Porém, mesmo diante da complexidade estabelecida e das variáveis sociais, culturais e econômicas que permeiam o contexto educacional, a percepção que temos é que convencionou-se atribuir a insuficiente formação do professor, os baixos índices educacionais (Moreto,2020), levando-nos a compreensão de tantos debates em torno da formação continuada dos professores.

A década de 1990 é caracterizada por transformações significativas do sistema educacional brasileiro. A partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 a “gestão democrática do ensino público na forma da lei”, ficou garantida como um dos princípios educacionais, conforme expressa o Art. 206, decorrendo em outras mudanças, que Silva e Abreu (2008) enumeram como principais:

Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996); as ações do Ministério da Educação que tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais propostas pelo Conselho Nacional de Educação; as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e, mais recentemente, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Silva e Abreu, 2008, p.524).

No entanto, essas transformações possuem natureza neoliberal, resultantes da implementação de Políticas Públicas, que impulsionadas pelos movimentos de globalização, provocaram mudanças nas esferas educacional, econômica, política, cultural e social do país, porém essas transformações tinham por objetivo apenas promover a retomada do crescimento da economia.

A partir das constantes reformas educativas iniciadas na década de 1990 (Evangelista e Shiroma, 2006), o sistema educacional brasileiro passou por consideráveis transformações

em face da ampliação do alcance das Políticas Públicas que se desenvolveram ao longo dos anos. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien em março de 1990, simbolizou um esforço por uma nova direção nas reformas educacionais das nações mais pobres e povoadas do planeta: a educação voltada para a igualdade social (Oliveira, 2004). Frigotto e Ciavatta (2003, p.97) consideram que naquele momento ocorria “uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis”

As Políticas Públicas desenvolviam-se impulsionadas pelos movimentos de globalização do mundo e as recomendações prescritas nos relatórios dos organismos multilaterais¹, trazendo consigo as fortes influências do pensamento neoliberal e provocando mudanças significativas no campo da economia, política, cultura, sociedade e educação. De acordo com Corte, Sarturi e Morosini (2018), os organismos multilaterais são instituições formadas pelas nações mais influentes do planeta e seus respectivos blocos econômicos, atuando dentro do contexto das relações internacionais, nas relações de interlocução e desenvolvimento global e local, abrangendo diversas esferas da atividade humana. Essas entidades “tem concepção e abrangência supranacional composta por vários países, têm priorizado apresentar uma visão diagnóstica e diretrizes orientadoras às políticas públicas” (Corte, Sarturi e Morosini, 2018, p.15), ademais, promovem acordos de cooperação entre os países membros, levando em conta a implementação conjunta de regulamentos que orientem comportamentos e o progresso nas áreas comercial, cultural, educacional, bem como na oferta e gestão de serviços de saúde, criação de sistemas de proteção, entre outras iniciativas.

Este foi o início do movimento de universalização do ensino, que reconheceu na educação uma ferramenta poderosa para aliviar a pobreza (Evangelista e Shiroma, 2006). A demanda por professores era enorme, formar mão de obra rápida era uma necessidade. Buscou-se uma formação acelerada dos docentes, orientada para atender aos interesses do mercado de trabalho e à reprodução do capital, resultando em uma formação de

¹ O artigo de Corte, Sarturi e Morosini (2018) apresenta os principais organismos multilaterais disseminadores de novas ideologias e desafios em âmbito global e local, interferindo diretamente nas políticas públicas, reformulando suas estruturas em diversas dimensões.

caráter tecnicista, na qual a prática era priorizada em detrimento do conteúdo teórico (Araújo, Brzezinski e Sá, 2020).

Nesse cenário de reformas, uma das metas na formação de professores era “formar professores mais competentes para fornecer de forma eficiente os conhecimentos úteis para o mundo real” (Shiroma, 2003, p. 66). Portanto, a ênfase da Formação Docente, é na prática pedagógica, que atribui o conhecimento técnico e prático da área de conhecimento para ser transmitido em sala de aula, mesmo que isso significasse um esvaziamento do conhecimento teórico e afastamento dos docentes das universidades.

O ensino brasileiro estava diante de uma nova realidade, professores com uma formação inicial deficiente demandam por formação continuada, compreendida como a formação para os profissionais que já estavam em serviço, sendo esta respaldada legalmente pela LDBN nº9394/1996, no artigo 67, que estabelece:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

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

E posteriormente pela inclusão da seguinte redação no Art. 62:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Os debates sobre a nova legislação, os esforços para sua implementação na gestão educacional e o incremento da responsabilidade dos municípios pela educação escolar resultaram em um aumento substancial nos processos de educação continuada, influenciados por governos estaduais ou municipais, sindicatos, instituições e recursos designado ao setor educacional, especialmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério-FUNDEF (Gatti, 2008).

A legislação do FUNDEF proporcionou respaldo legal ao financiamento contínuo de programas de formação de professores em exercício, destinando recursos financeiros para docentes sem formação que atuam em instituições públicas, resultando em um aumento significativo nos programas de educação continuada.

No ano de 2001, foi promulgada a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), com vigência de dez anos a partir de sua publicação. A meta 10 do referido plano - Formação dos Professores e Valorização do

Magistério, aborda a formação docente e a valorização do magistério como instrumentos para melhorar a qualidade do ensino, sublinhando que essa valorização será concretizada por meio de uma política integral para o magistério, o que abrange, simultaneamente, a formação inicial, a carreira docente, as condições trabalho, os salários e a formação continuada.

Conforme as Diretrizes apresentadas no PNE 2001, a formação continuada de professores “assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e da exigência de um nível de conhecimentos sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna”. Cujas a formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação deve receber atenção especial. Constam nas diretrizes do PNE (2001-2010):

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, em como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;
- h) Inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

A virada do milênio foi marcada por profundas discussões quanto à formação de professores, seja ela inicial ou continuada. No bojo das reformas educacionais, sob forte influência do pensamento neoliberal, três Resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE são aqui destacadas tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, são respectivamente as resoluções CNE/CP 01/2002, 02/2015 e 02/2019. (CNE, 2002; 2015; 2019).

A Resolução CNE/CP 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002 documento que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCF), cujo a finalidade era direcionar as reformas curriculares nos programas de licenciatura, recebeu críticas reiteradas da comunidade educacional por fundamentarem-se no ensino por competências. Nos documentos, a competência é entendida como a habilidade do professor

de mobilizar conhecimentos e convertê-los em ação, sendo apresentados como um “novo paradigma curricular” (BRASIL, 2001, p. 8). Essa resolução teve por anos seu escopo esquecido (Gatti,2022) e foi revogada pela Resolução de 2015.

Ressalta-se que entre o período de vigência da Resolução CNE/CP 1/2002 foram aprovados o (PNE) de 2001 Lei n. 10.172, de 10 de janeiro de 2001, bem como o PNE atual, aprovado em 2014 pela Lei n. 13.005 para o período de 2014 a 2024, estabelecendo metas para formação inicial e continuada de professores da educação básica.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, traz orientações sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, no capítulo VI:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 13-14).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores, definidas pela Resolução CNE/CP n.º 2 de 1.º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), sugeriram uma ruptura com a lógica das competências que presente na resolução anterior. Conforme afirma Gonçalves, Mota e Anadon (2020, p. 365) essa resolução inclui ainda temas importantes relacionados à “[...] profissão docente, como as questões pedagógicas, a gestão educacional e as temáticas que envolvem a diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar”

Porém essas diretrizes não se concretizaram em todo território brasileiro foram surpreendidas pelo que os autores Zucchini, Alves, Nucci(2022) denominaram de contrarreforma, trata-se das Resoluções CNE/CP n.º 2 de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL,

2019) e CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020), que tratam separadamente da formação inicial e da formação continuada de professores.

A Resolução CNE/CP n.º 1 de 27 de outubro de 2020 em seu artigo 2º expressa:

Art. 2º As presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, articuladamente com a BNC- Formação Continuada, têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020).

A resolução alinha a formação continuada docente às finalidades da BNCC, isso implica no alinhamento ao modelo neoliberal, propondo formações com vistas a desenvolver aos aspectos técnicos e pragmáticos, de caráter economicista. A nova resolução rompe com as conquistas obtidas, uma vez que essa nova política nacional de formação docente toma como imperativo a privatização da educação pública a partir da inserção de critérios pautados na pedagogia das competências por meio de uma formação pragmática e padronizada, o que se configura em um retrocesso (Zucchini, Alves, Nucci, 2022, p. 3).

A formação de professores baseada em competências reforça a visão meritocrática e empreendedora da formação, atribuindo ao professor responsabilidade pela sua própria formação. Um professor comprometido com sua formação está sempre em constante evolução, independentemente de suas condições materiais de vida, além da realidade tangível da escola pública. Portanto destaca-se que:

Fica explícito que essa resolução expressa uma padronização das políticas para a formação docente centrada em competências que atendam aos pressupostos da BNCC. Entendemos também que a lógica na qual está baseada negligência a valorização profissional como um projeto coletivo e passa a ser associada a critérios meritocráticos de desempenho individual ligados ao ideário liberal (Zucchini, Alves, Nucci, 2022, p. 20).

Nesse contexto, institui-se uma padronização da formação docente, considerando unicamente a necessidade de conformidade com a BNCC. Observar-se a relativização da formação continuada como um direito a ser garantido pelas políticas públicas, além do fortalecimento de uma perspectiva individual, meritocrática e empreendedora na formação, características do modelo neoliberal. Assim, o docente comprometido com a sua formação é aquele que se dedica ao aprimoramento contínuo, independentemente de suas condições materiais de vida e da realidade concreta da escola pública.

1.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD): NOVAS PERSPECTIVAS A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Educação a Distância (EAD) não é uma modalidade nova de ensino, como aponta a obra de Hermida e Bonfim(2006), segundo os autores que apresentam o percurso histórico dessa modalidade de ensino no Brasil, sua utilização só foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Nº 9.394/96 definiu critérios que regulamentam a Educação a Distância através do artigo 80 do Decreto 5.622/2005 instituiu que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. A lei Nº 12.056 de 13 de outubro 2009 trouxe alterações ao Art. 62 da LDB 9.394/96 acrescentando-lhe o 2º parágrafo, tratando especificamente da formação continuada de professores, instituiu que” A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

Segundo Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000) educação a distância é vista como um tipo de ensino cuja principal característica reside na separação física (temporal ou espacial) entre quem ensina e quem aprende. O seu surgimento é caracterizado pelo emprego de tecnologias, que estão presentes em todas as eras da humanidade, como instrumento que facilita a conexão entre esses dois indivíduos. O livro impresso marca o começo desta forma de educação.

Algumas experiências de Educação a Distância destinadas à formação de jovens e adultos tiveram destaque. Entre elas: Em 1939, o Instituto Rádio Técnico Monitor; em 1941, o Instituto Universal Brasileiro; entre 1941 e 1973, o Projeto Minerva; em 1995, o Telecurso 2º Grau foi substituído pelo Telecurso 2000; e entre 2006 e 2012, surgiu na Universidade Aberta do Brasil (UAB) (Hermida e Bonfim, 2006).

Por volta de 1985, surgiram as chamadas Universidades Abertas. A iniciativa visava proporcionar educação de alta qualidade e um custo baixo. Utilizam-se de diversos recursos como: guias de estudo impressos, orientação por correspondência, transferências de rádio e televisão, fitas de áudio gravadas, conferências telefônicas, kits para experiências domiciliares e bibliotecas, além de alguns encontros presenciais. Elas desempenham um papel fundamental

no EAD no ensino superior, possibilitando o acesso de muitos estudantes a um curso de graduação (Hermida e Bonfim, 2006).

A evolução tecnológica, por meio da internet (web), facilitou o desenvolvimento e a expansão da Educação a Distância (EaD), ampliando o acesso ao conhecimento em diversos setores da sociedade e beneficiando a formação inicial e continuada de profissionais em diversas áreas do saber. A Educação a Distância (EaD) é caracterizada pelo afastamento físico entre aluno e professor, bem como entre ambos e uma instituição de ensino, pela gestão do tempo pelo estudante e pela execução de atividades mediadas por um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) (Bastos, Cardoso e Sabbatini (2000).

Educação a Distância (EAD), como modalidade educacional em suas diversas gerações, visa contribuir para a formação e qualificação profissional de indivíduos que não têm acesso ou condições de frequentar uma instituição de ensino convencional, ou seja, aqueles que se encontram em ambientes onde não há distinção entre educadores e aprendizes (Garcia,2006).

Assim, de acordo com Hermida e Bonfim (2006), que a Educação a Distância evoluiu em consonância com as tecnologias desenvolvidas em cada período histórico, as quais impactam não apenas o ambiente educacional, mas a sociedade em sua totalidade. No referido contexto, considera-se que a Educação a Distância (EAD) também pode favorecer cursos que promovam a formação continuada dos profissionais da educação, uma vez que:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (Libâneo, 2004, p.230)

Nesta perspectiva, entendemos que, para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, a formação do educador deve levar em conta seu cotidiano nos processos de (re) construção do conhecimento pedagógico. As oportunidades consistem em proporcionar a execução de atividades que possam considerar o equilíbrio entre o cotidiano e o pensamento científico dos conteúdos trabalhados.

A formação continuada favorece a reflexão e a metamorfose (Nóvoa,2022) das práticas pedagógicas, ao estimular os educadores a assumir suas dificuldades, entendê-las e elaborar estratégias para superá-las por meio de ações colaborativas (Nóvoa, 2017). Pode também fomentar a ampliação da perspectiva política dos educadores, auxiliando-os na Identificação

das contradições entre a teoria e a prática pedagógica, além de possibilitar a elaboração de múltiplas interpretações do cotidiano em que estão inseridos.

As propostas de formação inicial e continuada de professores orientada pelas concepções mais contemporâneas do processo de ensino-aprendizagem precisam distanciar-se das tendências atuais dos sistemas educacionais que treinam professores (Hypolito,2020), oferecem cursos "práticos" e divulgam "pacotes" de novas teorias e metodologias (inclusive com uso de recursos tecnológicos) desconectadas do conhecimento e da experiência dos docentes, pois:

As escolas formadoras de professores necessitam formar indivíduos pensantes, com capacidade de pensar epistêmico, isto é, pessoas que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes facultem, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, se colocar ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela (Libâneo, 2006, p. 88).

O autor considera essencial que as instituições formadoras auxiliem o educador no desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva, permitindo-lhe compreender seu próprio processo de pensamento e refletir criticamente sobre sua prática. É fundamental que os cursos de formação continuada proporcionem aos professores uma oportunidade de reflexão sobre a sua prática pedagógica (Nóvoa,2022), ou seja, que desenvolvam uma capacidade crítica em relação à sua atuação em sala de aula (Moriconi et al., 2017). Essa habilidade exige que o educador reflita sobre sua prática pedagógica, sua metodologia de ensino, definindo seus objetivos e ferramentas de trabalho, uma vez que se considere que ensinar requer a capacidade intelectual do educador (Libâneo 2006). Para isso, é necessário o domínio das teorias que fundamentam a construção do conhecimento relacionado ao ensino. A formação de professores visa não apenas identificar métodos pedagógicos para aprimorar a aprendizagem através do desenvolvimento do pensamento crítico, mas também adquirir elementos conceituais para uma apropriação crítica da realidade (Nóvoa, 2009).

Voltando nosso olhar para escola pública de educação básica, especialmente para os professores de Matemática verificamos que há inúmeras propostas de formação continuada que se realizam em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA)² e que estas podem sim representar novas perspectivas para a formação continuada dos docentes, de forma que é possível estabelecer uma “rede de aprendizagem, entre sujeitos de diferentes locais, sem

² Diversos ambientes virtuais de aprendizagem disponibilizam cursos de formação continuada destinados aos professores de matemática. Alguns exemplos: <https://avamec.mec.gov.br/>, mathema.com.br, educamundo.com.br, soeducador.com.br.

barreiras temporais e espaciais, na qual podem trocar experiências e construir novos conhecimentos, continuamente” (Garcia, 2006, p. 53).

Corroborando assim com o que assinala as Diretrizes Curriculares Nacionais ao orientar sobre a formação de professores em seu artigo 80, inciso III, quando sublinha sobre “o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço de tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática” (BRASIL, 2015, p. 14)

É necessário que os envolvidos no processo de ensino apliquem técnicas diferentes daquelas utilizadas em salas de aula presenciais para a Educação a Distância. Nesse contexto, é importante não apenas o manejo dos artefatos tecnológicos, mas também a mediação e a incorporação de uma nova forma de trabalho docente.

Diante desse contexto, o desafio dos educadores, especialmente no ensino de adultos, é capacitá-los a converter informação em conhecimento. É necessário instruir sobre o uso prudente da tecnologia e, igualmente, ser intencional na seleção das tecnologias para ser empregados. Argumentamos que o principal na EAD não é técnico ou tecnológico, mas sim uma abordagem didática única, uma nova relação entre professor e aluno e uma nova forma de ensinar e aprender. Aliás, as TICs são meramente um instrumento e a utilização dos recursos tecnológicos em sala de aula, não garantem o sucesso no processo ensino aprendizagem, de acordo com Nóvoa (1996, p. 17), “[...] a inovação só tem sentido se passar por dentro de cada um, se for objeto de reflexão e de apropriação pessoal”. Por isso, torna-se essencial buscar alternativas que permitam o uso das tecnologias como ferramentas para estimular o pensamento crítico, promover a educação e possibilitar a aprendizagem colaborativa, explorando as múltiplas formas de interação com o conhecimento.

Contudo, é preciso pontuar que a tecnologia não constitui uma solução autônoma. É um instrumento, e a partir dele, é imperativo utilizá-lo com intencionalidade e em nosso benefício. Uma interpretação errônea que atribui autonomia à tecnologia pode levar à crença de que uma Educação a Distância (EAD) se desenvolve em função das metodologias ativas inovadoras no processo de ensino por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Libâneo (2022) faz uma observação sobre as metodologias ativas:

Na visão neoliberal cumprem importante papel no que se apregoa como inovação da formação humana e profissional: o de desenvolver capacidades individuais do sujeito para seu desempenho satisfatório no trabalho mobilizando recursos cognitivos e socioafetivos, além dos conhecimentos específicos relacionados com a tarefa (Libâneo, 2022, p.102)

A introdução das metodologias ativas nas instituições privadas de ensino pode ser vista como uma estratégia para economizar recursos financeiros, ao mesmo tempo em que transfere a responsabilidade pela qualidade do ensino para alunos e professores, isentando as instituições de sua própria responsabilidade pelo sucesso no processo educativo (Libâneo, 2022). A Educação a Distância (EAD), na formação continuada de professores, é considerada uma metodologia ativa de ensino que atribui aos docentes a responsabilidade pelo seu próprio processo formativo, desconsiderando os desafios intrínsecos a esse processo e o contexto histórico em que o professor está inserido.

Dentro de uma perspectiva neoliberal, o processo de formação é guiado pela lógica da economia de mercado, sendo necessário preparar um novo trabalhador. A escola é o ambiente ideal para capacitar uma futura força de trabalho. Para a formação de um trabalhador com habilidades intelectuais mais variadas e flexíveis, é necessário que o professor também receba formação adequada (Moreto,2020). Segundo o autor, a formação de professores, de maneira geral, é um instrumento que impacta diretamente os resultados escolares. Os organismos internacionais encarregados da conservação da lógica mercantil observam a possibilidade de manutenção desse padrão na educação, principalmente na formação continuada de professores, levando em conta uma abrangência do trabalho dos educadores e, por consequência, da escola.

Portanto, a responsabilização do professor, bem como o discurso do seu fracasso, resultados de uma formação inadequada aos padrões da globalização, é a tônica. Nos últimos tempos, após a reforma do Estado, retirou dos governos a responsabilidade pelas políticas e ela foi colocada como do professorado (Moreto,2020).

Diante dessa realidade, é necessário pensar em políticas educacionais que visem promover a formação continuada dos professores e refletir sobre sua relevância e limitações, bem como os desafios que elas apresentam aos docentes em relação aos objetivos para os quais foram estabelecidas.

CAPÍTULO 2- MATEMÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A BNCC, como documento legal norteador da Educação Brasileira preconiza “O conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BRASIL,2017, p,265).

Neste capítulo, cujo objetivo é apresentar a relevância da matemática como componente curricular, destacando sua importância para uma visão crítica e reflexiva, em contraste ao contexto das avaliações externas na educação básica brasileira, são abordados temas fundamentais para o direcionamento do ensino da matemática, sobre os quais os educadores precisam ter clareza. O conhecimento das concepções apresentadas permitirá aos professores de matemática empreender reflexões sobre como estas influenciam sua formação e trabalho cotidiano nas escolas. Buscou-se aqui enfatizar a importância da matemática como disciplina que vai além do seu papel técnico ou avaliativo, destacando seu potencial de promover uma visão crítica e reflexiva dos estudantes. Essa visão crítica refere-se à capacidade de interpretar, analisar e solucionar problemas do cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade. Não seria esta a proposta da matemática?

Assim, não limita a matemática as avaliações externas, e você passa a fazer a defesa da matemática enquanto proposta de formação do pensamento crítico e reflexivo, ultrapassando os limites das avaliações padronizadas. Para essas reflexões contaremos com aporte teórico de (Silva,2019), (Skovsmose,2008, 2014), (Michetti,2020), Shiroma (2003,2018), (Souza,2020), (Roque,2012) e contribuições de outros teóricos.

2.1 QUAL A IMPORTÂNCIA DE APRENDER MATEMÁTICA?

Ao longo da história o status e a importância da matemática foram se reafirmando devido a vários fatores, um bastante evidente segundo Roque (2012) decorre da concepção da matemática atrelada ao progresso e da herança francesa do século XVIII que preconizava uma matemática ligada à resolução de problemas da física e da engenharia. Desse modo, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, a matemática assume fundamental relevância para a própria indústria (Roque, 2012).

Contudo, o discurso acerca da relevância da matemática permanecia em um nível abstrato para a maioria da população: que tipo de matemática o trabalhador de fábricas no século XIX poderia reconhecer ou empregar, considerando a lógica da linha de montagem e suas condições laborais? Essa relevância estava ligada a um grupo minoritário, situado no outro extremo da produção, entre os que produziam tecnologia. No entanto, Silva (2019) supõe que pode-se presumir quatro fatores que contribuíram para a hegemonia desse discurso. O primeiro é restabelecer a condição de superioridade que a matemática havia alcançado desde os ideais platônicos e aristotélicos. Segundo Cattanei (2005), nessa perspectiva.

Os entes matemáticos, que contém números da aritmética e as figuras da geometria, são as únicas realidades que existem de modo pleno, autônomo e perfeito. O saber a eles dirigido, ou seja, o saber matemático - quantitativo, constitui a única verdadeira ciência, o mais alto saber. E a ordem matemática define o que é bom e o que é belo (Cattanei, 2005, p.34).

Porém esse primeiro aspecto não atinge o objetivo de agregar importância a matemática e sim a qualifica como um saber revestido de uma suposta condição de intangibilidade, inalcançável.

O segundo aspecto se relaciona com este primeiro no plano geral da própria organização da sociedade moderna (Silva, 2019, p.52). Em que, segundo Löwy (2010), Condorcet³ formulou uma ciência da sociedade, ou uma matemática social, na qual a sociedade deveria ser estudada matematicamente: de forma numérica, precisa e rigorosa; somente assim poderia existir uma ciência dos fatos sociais verdadeiramente objetiva.

Para Boto (2003), Condorcet via a matemática e a ciência como "um remédio contra preconceitos, superstições e qualquer tipo de obscurantismo", atribuindo-lhe, assim, uma posição de destaque na sociedade. Estes conceitos constituíram a base do positivismo de Condorcet, que viriam a sofrer modificações ao longo da história.

Diante dessa perspectiva positivista, a matemática passa a gozar do status de base para todo o conhecimento, uma imagem a ser seguida por toda e qualquer ciência (Roque, 2012). Para Popkewitz (2010, p.81), "a ciência tinha uma crença milenar no conhecimento racional, como força positiva para a ação e para o progresso trazidos à tona como parte da herança iluminista". O próprio distanciamento entre os conhecimentos científicos e os saberes

³ -Condorcet: Pressupostos e Relevância da Instrução Pública, disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1171/117162553041/html/>

comuns, decorrente da nova divisão do trabalho nas sociedades industriais, elevou a importância das ciências e da matemática (Silva, 2019, p.54).

O terceiro se relaciona com a própria escola (Silva, 2019, p.54). Schubring (2003) ilustra como a escola e a matemática ganharam importância no contexto cotidiano, de acordo com a ilustração, na França, em 1792, a Comissão de Instrução Pública sugeriu um concurso de natureza pública para a criação de livros didáticos de matemática. De acordo com Schubring (2003, p.84), "existia um otimismo amplamente disseminado de que todos os conhecimentos e habilidades necessários estavam disponíveis, e que a República só precisava utilizá-los para fomentar o bem-estar social". Embora este projeto tenha enfrentado diversos desafios políticos (Schubring, 2003), o concurso destacou a importância da matemática para o ambiente escolar. Além disso, a presença de notáveis matemáticos na organização do concurso, como d'Alembert e Lagrange, reforçou sua função atrelada à ideia de progresso e desenvolvimento (Silva, 2019).

Por fim, o quarto aspecto confere uma materialidade (Silva, 2019), proporciona uma realidade prática para o discurso acerca da importância da matemática: seu uso em exames e processos seletivos. De acordo com Roque (2012), um fato marcante nesse contexto foi o uso da matemática como um dos principais critérios para a entrada de alunos na École Polytechnique após a Revolução Francesa, reforçando assim, a importância da matemática no jogo meritocrático.

Sobre esse aspecto, Silva (2013, p.87) aponta “que no universo da educação, os exames, as avaliações, as provas, os testes etc. são instrumentos que, independentemente da maneira como são abordados e operacionalizados, cumprem, sobretudo, o propósito de aferir méritos”.

Os aspectos enunciados por Silva (2019) garantiram a elaboração do discurso sobre a hegemônica importância do ensino da matemática dominou os séculos seguintes, sobre esse discurso o autor discorre:

O discurso da importância da matemática para o progresso da sociedade e o desenvolvimento tecnológico ultrapassa o cenário das sociedades industriais, se reinterpretam constantemente, seja no contexto da corrida tecnológica entre EUA e URSS no período pós-guerra, seja no contexto da globalização, com o desenvolvimento da informatização e da sociedade em rede. Da mesma forma que na escola do século XIX, a preponderância da matemática nos currículos escolares e seu destacado uso como critério de seleção, reafirmam sua importância (Silva, 2019, p 88).

Integrado ao discurso escolar voltado para a educação para a cidadania, o ensino de matemática poderia auxiliar na formação de relações sociais democráticas, tanto no ambiente

escolar quanto fora dele. O discurso meritocrático, ao permear tais normas e regras, além de incluir a matemática como um componente para avaliar o mérito, coloca a matemática em uma possível posição de exclusão.

Desta multiplicidade de discursos, os enunciados mencionados são divulgados pela mídia, analisados em estudos acadêmicos, relativizados nas conversas diárias e, em certas situações, oficializados em documentos e políticas públicas. Em face à multiplicidade de discursos e da forma como eles se propagam alguns temas relacionados a importância da educação matemática no contexto escolar são destacados por Silva (2019):

Destaco um conjunto particular de temas que aponta para algumas das principais inquietações em torno das quais esta tese está articulada: i. a essencialidade da educação para o progresso da sociedade e do indivíduo; ii. a educação vinculada à formação para a cidadania; iii. A relação entre educação, inserção no mercado de trabalho; iv. e, como um desdobramento deste último, a educação como forma de mobilidade social (Silva, 2019, p. 11).

Os temas levantados por Silva (2019) remetem aos apontados por Shiroma e Zanardini (2020) quando discutem as tendências para a educação ao analisarem a agenda 2030⁴ proposta pela UNESCO aos países em desenvolvimento. Essa agenda ao enfatizar a importância da educação, lhe confere diversas funções:

é essencial para a paz, tolerância, realização humana e desenvolvimento sustentável; é “elemento-chave para atingirmos pleno emprego e erradicação da pobreza”; transforma a vida de indivíduos, comunidades e sociedades; desempenha papel-chave na erradicação da pobreza, ajuda a obter trabalhos decentes, aumenta sua renda, gera ganhos de produtividade e aceleram o crescimento; pode acelerar o progresso, entre outras (Shiroma e Zanardini, 2020, p.707).

Segundo as autoras, essa agenda somente é capaz de reconhecer como eficiente um sistema educacional cuja sua relevância está condicionada às contribuições ao mercado de trabalho, e as constantes transformações que esses passam ao longo do tempo. A primazia consiste em oferecer uma educação capaz de assegurar “a aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática, habilidades analíticas e de resolução de problemas de alto nível cognitivo, habilidades interpessoais e sociais” (Shiroma e Zanardini, 2020, p.707).

Constatando a importância da Matemática D’Ambrósio (1989), discorre,

A constatação da importância da matemática apoia-se no fato de que ela desempenha papel decisivo, pois permite resolver problemas da vida cotidiana, tem muitas

⁴ A Agenda 2030 é apresentada como universal, mas direcionada aos países classificados como “em desenvolvimento”.

aplicações no mundo do trabalho e funciona como instrumento essencial para a construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (D'Ambrósio, 1989, p.15).

A matemática é a matéria que mais reprova estudantes no ambiente escolar. O maior desafio do ensino consiste em oportunizar aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e independente, que não fique limitado à mera decodificação de símbolos matemáticos. Em se tratando de forma eficiente do pensamento Dewey (1979) considera o pensamento reflexivo a melhor maneira de pensar. Essa forma de pensamento examina mentalmente o assunto, de forma séria e analítica, buscando como resultado uma sequência de pensamento. O autor dispensou severas críticas a educação tradicional, a qual considerava impositiva em sua essência, ocasionando o distanciamento entre os alunos e os objetos do conhecimento, uma vez que a maturidade e experiência dos adultos os impedem de perceber a real capacidade e interesse dos jovens aprendizes, que por sua vez, não tem participação ativa no processo de construção do conhecimento. Dewey (2023, p.14) expõe que “o esquema tradicional é, em sua essência, uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos desenvolvidos por adultos sobre aqueles que ainda caminham para a maturidade”

A Educação Matemática tem se preocupado com a maneira como os conhecimentos desta matéria são transmitidos aos estudantes, considerando que o progresso escolar depende disso. Com o progresso tecnológico e os progressos científicos, a aquisição de habilidades matemáticas é essencial não só para o êxito profissional dos indivíduos, mas também para o funcionamento adequado da sociedade. Embora seja genuína a preocupação com um ensino que acompanhe uma sociedade que está em constante movimento, é fato que ainda prevalece o ensino tradicional da Matemática nas escolas brasileiras, Alrø e Skovsmose (2006), denominam esse fato como “absolutismo burocrático”. Explicam os autores, o absolutismo burocrático:

[...] estabelece em termos absolutos o que é certo e o que é errado sem explicitar os critérios que orientam tais decisões. [...] As coisas são do jeito que são por causa das regras e das normas [...] O professor de matemática numa aula absolutista está impedido de mudar o fato de que os alunos têm que fazer certos tipos de exercícios e que as fórmulas que eles têm que usar são aquelas escritas no alto da página. O absolutismo burocrático faz parte da vida de muitos estudantes de matemática (Alrø; Skovsmose, 2006, p.26).

Propondo uma ruptura com esse ciclo Skovsmose (2008a; 2008b) propõe um trabalho denominado Educação Matemática Crítica (EMC). O autor ressalta que:

Educação matemática crítica não é para ser entendida como um ramo especial de educação matemática. Não pode ser identificada com certa metodologia de sala de aula. Não pode ser constituída por currículo específico. Ao contrário, eu vejo a educação matemática crítica como definida em termos de algumas preocupações emergentes da natureza crítica da educação matemática. [...] a educação matemática crítica está ligada aos diferentes papéis possíveis que a educação matemática pode e poderia desempenhar, em um contexto sociopolítico particular (Skovsmose, 2007, pp.73-74)

Esta visão é principalmente guiada pelo diálogo entre professor e aluno em sala de aula, já que um dos princípios da EMC afirma que a educação é parte integrante do processo de transformação cultural nas instituições educacionais e democratização. Refletindo sobre os desafios e possibilidades de desenvolver uma Matemática capaz de problematizar os educandos como sujeitos do mundo e promover a prática da liberdade, logo, não pode ser orientada por elementos predominantemente não democráticos.

Ressalto aqui que o escritor dinamarquês Ole Skovsmose (2008, 2014) é um dos pioneiros do Movimento da Educação Matemática Crítica, que teve início nos anos 80. Professor e pesquisador do programa de pós-graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), em Rio Claro, e aposentado do Departamento de Ensino e Filosofia da Universidade de Aalborg, na Dinamarca. Algumas de suas fundamentações estão na aproximação entre a Educação Matemática e as obras de Paulo Freire. Isso evidencia o papel social e político que a Educação Matemática deve desempenhar.

A Educação Matemática Crítica (EMC) de Ole Skovsmose vincula a matemática à ideia de letramento (literacia), conforme proposto pelo Professor brasileiro Paulo Freire, afastando-se do conceito simplório de apenas ler e escrever.

Neste sentido, “texto” se torna mundo-vida. Isso confere uma nova ordem de significados às práticas de leitura e escrita. É por esse caminho que se pode interpretar “leitura” como as ações para se entender as circunstâncias sociais, políticas, culturais e econômicas do mundo-vida de cada um, e “escrita” como formas efetivas de se mudar esse mundo (Skovsmose, 2014, p. 106).

Contudo faz-se necessário observar que a matemática é uma invenção humana e, portanto, está sujeita às formas culturais e sociais em que é gerada, além das diversas disputas e interesses, explícitos e implícitos, que possibilitam sua produção, dado o momento histórico. A importância e a força da matemática são determinadas pela forma como a sociedade se estrutura e pela atribuição de um ou outro papel específico que a ela se dá. De acordo com essa visão não há uma obrigatoriedade de aprender matemática, visto que ela é apenas mais

um elemento de uma vasta gama de conhecimentos de uma determinada cultura e sociedade. Aprender matemática não deveria ser visto como uma necessidade, considerando o poder que ela detém e o benefício que seu aprendizado poderia proporcionar, mas como um direito inerente a todo cidadão de conhecer sua própria história e cultura, e mobilizá-los da forma que achar mais apropriada.

2.2 A MATEMÁTICA NO CONTEXTO DAS COMPETÊNCIAS

O ensino da Matemática no Brasil, nas últimas décadas, passa por reflexões, impulsionadas pela matematização do mundo moderno e pressionadas pelas exigências dos organismos internacionais, conforme o Banco Mundial (BM) publicou o livro *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda* (Bruns; Evans; Luque, 2012) expondo claramente seu interesse em monitorar o desempenho do sistema de ensino do país devido a três funções primordiais que, segundo o Banco, lhe competem:

i) desenvolver as habilidades da força de trabalho para o crescimento econômico sustentado; ii) contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, fornecendo oportunidades educacionais para todos, e iii) transformar os gastos com educação em resultados educacionais - acima de tudo, aprendizagem do aluno (BM, 2012, p.4).

As reflexões em torno do currículo, atuação dos professores e quanto ao planejamento e o desenvolvimento das práticas pedagógicas ganham destaque especialmente após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor a partir de 22 de dezembro de 2017 quando foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e estabelece para o Ensino da Matemática no Ensino Fundamental:

O Ensino Fundamental deve ter compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição). O desenvolvimento dessas habilidades está intrinsecamente relacionado a algumas formas de organização da aprendizagem matemática, com base

na análise de situações da vida cotidiana, de outras áreas do conhecimento e da própria Matemática (BRASIL,2017, p.272).

Enquanto um documento curricular obrigatório, a BNCC, não é o primeiro do Brasil. Antes dela, a Constituição de 1988 já mencionava e recomendava um currículo escolar, trazendo no Art. 210. “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foi, ao longo de quase duas décadas (1990 – 2018), referência curricular para a formação dos estudantes da educação básica no Brasil.

A abrangência nacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais visa criar condições nas escolas para que se discutam formas de garantir, a toda criança ou jovem brasileiro, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania para deles poder usufruir. [...] existe também aquilo que é comum a todos, que um aluno de qualquer lugar do Brasil, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, deve ter o direito de aprender e esse direito deve ser garantido pelo Estado (BRASIL, 1998, p. 49).

Conforme relata Eyng (2010, p.9) “O currículo escolar que se consubstancia no projeto pedagógico é a principal estratégia de definição e articulação de políticas, competências, ações e papéis desenvolvidos no âmbito do Estado, da escola e da sala de aula.” Dessa forma, pode-se inferir que os documentos curriculares mencionados desempenham um papel inclusivo, promovendo espaços de reflexão, debate e interação. Esses documentos possibilitam a comparação entre novas perspectivas pedagógicas e currículos anteriormente implementados, com destaque para a análise crítica da realidade educacional. Além disso, buscam identificar de que forma podem contribuir tanto para o aprendizado dos estudantes quanto para o desenvolvimento da comunidade.

Sacristán (2013) acredita que há uma relação dialética entre o currículo e as práticas educacionais. Sendo por um lado, a estrutura curricular capaz de moldar a educação, atuando como um guia para as práticas pedagógicas. Por outro lado, essas mesmas práticas, inseridas em um contexto histórico e social, também desempenham um papel na construção e reformulação do currículo.

Isso reforça a ideia de que o currículo não é um elemento estático ou neutro, mas sim um reflexo das relações sociais, culturais e políticas em determinado momento. Essa compreensão convida à reflexão crítica sobre como as escolhas curriculares podem contribuir para a manutenção ou transformação da sociedade vigente.

Contudo, a questão de orientar e buscar uma uniformidade na formação curricular não se limita à BNCC. Porém, vale ressaltar, o que a distingue de outras propostas curriculares, como as mencionadas anteriormente, é o seu caráter obrigatório de orientação curricular, que deve ser implementado por todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas.

No que diz respeito ao ensino de Matemática no Ensino Fundamental, Nacarato, Mengali e Passos (2009) destacaram que, desde os anos 80, os programas de Matemática incorporam elementos comuns ao ensino dessa matéria, como: alfabetização matemática, aprendizado significativo, resolução de problemas, linguagem matemática e os indícios de não linearidade do currículo.

Na sua apresentação, a BNCC se apresenta como um documento abrangente e atual, com o objetivo de preparar os estudantes para o futuro, proporcionando aprendizados fundamentais durante sua formação na educação básica. O documento propõe o desenvolvimento de dez competências. Essas habilidades permitiriam ao indivíduo:

Reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

A principal razão para a criação da BNCC foi aprimorar e uniformizar o currículo do sistema educacional brasileiro, estabelecendo um currículo unificado para todas as instituições de ensino, públicas e privadas, com o objetivo de promover a aprendizagem, através da aquisição de habilidades e construção de competências.

Segundo Michetti (2020), a BNCC surge de um diagnóstico crítico da educação no Brasil, onde constata -se a necessidade de mudanças na educação do país. Com a retórica de transformações e aprimoramento na educação, houve uma mobilização conjunta do MEC e do CNE para (re) estruturar essa organização curricular que, no futuro, se tornaria a BNCC, definida como um currículo mínimo e comum para todas as instituições de ensino. Este currículo teria a intenção de retificar lacunas dos currículos anteriores.

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse

período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições – individuais, de organizações e de redes de educação de todo o País –, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (Michetti, 2020, p. 6).

A BNCC enfim, foi elaborada e implementada, com suas controvérsias e incoerências. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apresentou críticas severas, especialmente em relação à metodologia empregada na elaboração do documento e ao caráter questionável do processo de consulta utilizado para legitimar a participação popular. Segundo a ANPED, especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente desempenharam um papel ativo nesse espaço, foram gradativamente substituídos. Na versão final do texto, predominam contribuições do Ministério da Educação (MEC) e de fundações vinculadas a empresas e grupos privados. Assim, a versão definitiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resulta em um documento que, devido às omissões identificadas, não reflete plenamente a diversidade de perspectivas expressas nas numerosas contribuições recebidas (ANPED, 2017). As autoras Rocha e Pereira (2016) interpretam a BNCC como “práticas de controle e tentativa de homogeneidade; política neoliberal; vinculada à políticas de avaliação; instrumento de regulação e reprodução da experiência internacional” (Rocha e Pereira, 2016, p.224).

Contudo, buscou-se aqui analisar as demandas da BNCC para o ensino de Matemática e para os docentes da área, destacando suas propostas e discutindo as implicações para a prática pedagógica cotidiana. Ao que se refere a Matemática o documento é organizado em cinco eixos: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas, Estatística e Probabilidade e Álgebra, onde alguns aspectos relacionados às suas finalidades merecem ser observados.

Quadro 1-Unidades Temáticas da BNCC- Matemática e suas Tecnologias

Unidade Temática	Finalidade
Números	Desenvolver o pensamento numérico, que implica o conhecimento de maneiras de quantificar atributos de objetos e de julgar e interpretar argumentos baseados em quantidades. No processo da construção da noção de número, os alunos precisam desenvolver, entre outras, as ideias de aproximação, proporcionalidade, equivalência e ordem, noções fundamentais da Matemática. Para essa construção, é importante propor, por meio de situações significativas, sucessivas ampliações dos campos numéricos. No estudo desses campos numéricos, devem ser enfatizados registros, usos, significados e operações (BRASIL, 2017, p. 168).

Álgebra	<p>Desenvolver um tipo especial de pensamento – pensamento algébrico – que é essencial para utilizar modelos matemáticos na compreensão, representação e análise de relações quantitativas de grandezas e, também, de situações e estruturas matemáticas, fazendo uso de letras e outros símbolos. Para esse desenvolvimento, é necessário que os alunos identifiquem regularidades e padrões de sequências numéricas e não numéricas, estabeleçam leis Matemáticas que expressem a relação de interdependência entre grandezas em diferentes contextos, bem como criar, interpretar e transitar entre as diversas representações gráficas e simbólicas, para resolver problemas por meio de equações e inequações, com compreensão dos procedimentos utilizados. As ideias Matemáticas fundamentais vinculadas a essa unidade são: equivalência, variação, interdependência e proporcionalidade (BRASIL,2017, p. 270).</p>
Geometria	<p>Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento. Assim, nessa unidade temática, estudar posição e deslocamentos no espaço, formas e relações entre elementos de figuras planas e espaciais pode desenvolver o pensamento geométrico dos alunos. Esse pensamento é necessário para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes. É importante, também, considerar o aspecto funcional que deve estar presente no estudo da Geometria: as transformações geométricas, sobretudo as simetrias. As ideias Matemáticas fundamentais associadas a essa temática são, principalmente, construção, representação e interdependência (BRASIL, 2017, p. 271).</p>
Grandezas e Medidas	<p>Ao propor o estudo das medidas e das relações entre elas – ou seja, das relações métricas –, favorece a integração da Matemática a outras áreas de conhecimento, como Ciências (densidade, grandezas e escalas do Sistema Solar, energia elétrica etc.) ou Geografia (coordenadas geográficas, densidade demográfica, escalas de mapas e guias etc.). Essa unidade temática contribui ainda para a consolidação e ampliação da noção de número, a aplicação de noções geométricas e a construção do pensamento algébrico (BRASIL, 2017, p. 275).</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>

Probabilidade e Estatística	Propõe a abordagem de conceitos, fatos e procedimentos presentes em muitas situações-problema da vida cotidiana, das ciências e da tecnologia. Assim, todos os cidadãos precisam desenvolver habilidades para coletar, organizar, representar, interpretar e analisar dados em uma variedade de contextos, de maneira a fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões adequadas. Isso inclui raciocinar e utilizar conceitos, representações e índices estatísticos para descrever, explicar e prever fenômenos. Merece destaque o uso de tecnologias – como calculadoras, para avaliar e comparar resultados, e planilhas eletrônicas, que ajudam na construção de gráficos e nos cálculos das medidas de tendência central. A consulta a páginas de institutos de pesquisa – como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – pode oferecer contextos potencialmente ricos não apenas para aprender conceitos e procedimentos estatísticos, mas também para utilizá-los com o intuito de compreender a realidade (BRASIL, 2017, p. 274).
-----------------------------	--

Fonte:(BRASIL, 2017)

A BNCC, além de estabelecer objetivos específicos para orientar o estudo dos conteúdos no ensino fundamental - anos iniciais e finais, sugere quatro competências a serem abordadas relacionadas aos processos de investigação, construção de modelos e resolução de problemas: raciocinar, representar, comunicar e argumentar. Estas competências integram o Letramento Matemático, e têm como propósito formular conjecturas, formular e resolver problemas em variados cenários. O Letramento Matemático⁵ também possibilita aos alunos “reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimulando a investigação” (BRASIL, 2017, p. 266)

O desenvolvimento da competência de raciocinar dar-se-á a medida em que se estabeleça uma interação entre alunos e professores, com o objetivo de investigar, elucidar e fundamentar as resoluções dos problemas propostos. Apesar de muitos problemas serem relativizados e generalizados, é essencial considerar o raciocínio empregado.

O desenvolvimento da competência de representar está na elaboração de registros e na

⁵ A BNCC define o Letramento Matemático, com base na matriz do Pisa 2012, como a “capacidade individual de formular, empregar e interpretar a Matemática em uma variedade de contextos. Isso inclui raciocinar matematicamente e utilizar conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Isso auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a Matemática exerce no mundo e para que cidadãos construtivos, engajados e reflexivos possam fazer julgamentos bem fundamentados e tomar as decisões necessárias” (BRASIL, 2017, p. 266).

recordação dos objetos matemáticos, pois isso será útil na compreensão, solução e divulgação dos resultados obtidos. O importante é que os estudantes já tenham familiaridade com registros e representações matemáticas que possam os apoiar nesse processo, juntamente com seu raciocínio lógico.

A competência de comunicar-se é desenvolvida através da apresentação e justificativa das conclusões alcançadas nas atividades. Esta etapa ocorre após a solução de problemas matemáticos e não se limita apenas ao uso de símbolos e cálculos matemáticos, mas também inclui apresentações orais e redação de relatórios.

Em relação à competência de argumentar, seu progresso se fundamenta em testes de hipóteses, que incluem a apresentação de justificativas ligadas às habilidades anteriores, de raciocínio e representação.

Embora a BNCC se apresente de forma convincente e bem estruturada, com um belo discurso que propõe a “formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais” (BRASIL,2017, p,265), é preciso se atentar ao jogo de palavras que permeia o documento, na medida que ele faz uso de expressões, originalmente relacionadas às lutas das reivindicações populares, para promover o consentimento de ações e políticas com interesses neoliberais Shiroma e Santos (2014). Souza (2020), utiliza o termo “Palavras Bonitas” para designar as palavras utilizadas nesse jogo que dão ideias de valor afetivo positivo, como: cidadão crítico, competências, habilidades, entre outras. Segundo o autor, tais expressões podem levar a um enfraquecimento teórico e conceitual, alinhando o conteúdo da BNCC aos interesses do capital na educação e às exigências do mercado de trabalho que seguem a lógica do neoliberalismo.

Sobre o avanço do neoliberalismo na educação Laval (2019) afirma que as tendências sociais, culturais, políticas e econômicas estão modificando o sistema escolar, se moldando em um viés neoliberal, que em sua definição, se assume como um modelo escolar que considera a educação como “bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico. Não é a sociedade que garante o direito à cultura a seus membros; são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade” (Laval, 2019, p. 17). Parte-se do princípio de que:

A acumulação de capital repousa cada vez mais da capacidade de inovação e de formação de mão-de-obra, portanto, de estruturas de elaboração, canalização e difusão de saberes ainda largamente a cargo dos Estados nacionais. Se a eficiência econômica pressupõe um domínio científico crescente e um aumento do nível cultural da mão de obra, ao mesmo tempo, e em razão da própria expansão da lógica de acumulação, o custo permitido pelo orçamento público deve ser minimizado por uma reorganização

interna ou por uma transferência do ônus para as famílias. Acima de tudo, o gasto com a educação deve ser “rentável” para as empresas usuárias do “capital humano” (Laval, 2019, p. 18).

A SBEM⁶, enquanto entidade dedicada à educação Matemática, manifesta-se sobre a proposta da BNCC, apresentando algumas críticas e sugestões para sua elaboração, declarando que:

O documento preliminar da BNCC não traz uma proposta renovadora. Destaca-se ainda que há a necessidade de esclarecer aos professores detalhadamente as implicações de trabalhar desde os anos iniciais os mesmos eixos na forma de espiral. [...] Destaca-se a necessidade de orientação para que o professor possa trabalhar a BNCC da forma como se espera que ela aconteça (SBEM, 2016, p. 31).

Dentre as críticas dispensadas ao documento, destacamos os seguintes aspectos: o primeiro refere-se à ausência de "coerência interna entre os objetivos gerais iniciais e os da área de Matemática, entre o que se pensa e conteúdo, objetivos e operacionalização" (SBEM, 2016, p.5). O documento, ao estruturar os conteúdos em eixos, não destaca as conexões desses conteúdos matemáticos estabelecidos, nem garante o aprofundamento de seus conceitos. Também não fornece pistas sobre possíveis estratégias de ensino em sala de aula. O segundo aspecto a ser ressaltado é o distanciamento das principais tendências da Educação Matemática, tais como a Etno Matemática, modelagem entre outros. De acordo com a SBEM (2016), representa um retrocesso em relação aos avanços já conquistados, como nos PCNs.

O terceiro aspecto diz respeito à pouca importância dada ao uso de tecnologias e às metodologias de ensino. A BNCC concentra-se em objetivos de aprendizagem que são importantes para as avaliações em grande escala, com uma vasta gama de conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano.

O quarto aspecto é que, mesmo sendo mencionada a interdisciplinaridade, a Matemática se manifesta de maneira independente, sem estar vinculada a outras disciplinas do currículo escolar. Nesse contexto, “a desvinculação das principais tendências da Educação Matemática” (SBEM, 2016, p.5), como a Etnomatemática, a História da Matemática ou Contextualização Sociocultural e os Jogos (ludicidade) representa um retrocesso, à medida que essas abordagens são importantes para explicitar a dinâmica da produção desse conhecimento, histórica e socialmente.

Contudo, apesar do belo discurso de formação integral do aluno, fica evidente a fragmentação

⁶ Sociedade Brasileira de Educação Matemática -SBEM têm como finalidade ampla buscar meios para desenvolver a formação matemática de todo cidadão de nosso país. Atua como centro de debates sobre a produção na área e propicia o desenvolvimento de análises críticas dessa produção.

dos campos de conhecimento em Matemática presentes na BNCC. É possível perceber o predomínio e a importância de conteúdos matemáticos específicos para atingir as habilidades e competências em cada fase escolar. É como se esses conteúdos isolados garantissem o protagonismo dos estudantes e proporcionassem uma consciência crítica para que eles possam participar na sociedade como cidadãos críticos. Nesse contexto, conforme argumentamos, é responsabilidade da educação matemática despertar essa consciência crítica, e não somente a Matemática pura.

Em observância ao documento curricular ora exposto um ponto chama a atenção o fato de que na BNCC a Matemática é apresentada ao mesmo tempo como um campo de conhecimento e componente curricular, distinto dos demais, que até agora foram agrupados de acordo com suas áreas de conhecimento. Se um dos propósitos do documento era integrar as áreas de conhecimento e componentes curriculares, por que a Matemática surge como uma componente curricular distinto dos demais? Teria a Matemática alguma predominância em relação aos demais componentes curriculares?

Embora a Matemática seja frequentemente apresentada de maneira isolada no currículo escolar, é fundamental entender que ela sozinha não forma o indivíduo. Isso se deve ao fato de que o desenvolvimento pessoal exige a integração de diferentes conhecimentos, permitindo que os estudantes estejam prontos para enfrentar a variedade de desafios presentes na vida cotidiana.

A Matemática, como uma linguagem universal, tem um vasto potencial para interagir com diversas disciplinas do conhecimento. Por exemplo, princípios matemáticos são essenciais tanto para a Física, quanto para a Química e a Biologia, além de serem relevantes em áreas como Economia, Geografia e até História, especialmente quando usados para examinar dados e identificar padrões. No entanto, quando ensinada de forma independente, sem articulação com outros saberes, corre-se o risco de limitar sua aplicação a contextos abstratos e afastados das experiências dos estudantes. A interdisciplinaridade representa uma visão integradora do processo de criação e disseminação do conhecimento.

Na análise de Frigotto (1995, p. 26), a interdisciplinaridade impõe-se pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Ela se fundamenta na natureza dialética da realidade social, orientada pelo princípio dos conflitos e contradições, movimentos complexos que tornam a realidade simultaneamente una e específica. Isso nos obriga a delimitar os objetos de estudo, definindo seus campos sem, contudo, fragmentá-los. Isso indica que, mesmo definindo o problema a ser

explicado, não podemos ignorar as diversas determinações e mediações históricas que o compõem.

Segundo Freire (1987), a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. A interdisciplinaridade é expressa através da caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, que revela a realidade, e a sistematização dos saberes de maneira unificada.

Demo (2001) também nos auxilia a refletir sobre a relevância da interdisciplinaridade no processo de ensino-aprendizagem, indicando que a investigação seja um princípio tanto educativo quanto científico. Para ele, a tarefa de divulgar informação, conhecimento e patrimônio cultural é fundamental, porém, não pode ficar limitado à mera transmissão.

Portanto, a partir do exposto pelos autores evidencia-se que a interdisciplinaridade permite compreender que a aprendizagem não se dá apenas pelo uso da razão e do intelecto, mas também envolve a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos. É um processo que valoriza a criatividade das pessoas, fundamentado na ideia que as diferentes abordagens do conhecimento produzido pela humanidade se relacionam em um movimento de complementaridade. Este é um movimento que acredita na integridade das interações, na conversa, na discussão, na postura crítica e reflexiva.

O exposto pelos autores corrobora com a percepção de que dentro de uma perspectiva de desenvolvimento integral do educando todos os conhecimentos oferecem valiosas contribuições. Nesse contexto não cabe a uma única disciplina primazia ou lugar de destaque.

2.3 AVALIAÇÕES EXTERNAS E GERENCIALISMO DA EDUCAÇÃO

Conforme exposto anteriormente, o ensino da Matemática, e demais disciplinas, é regido pelo documento de orientação curricular, de caráter obrigatório, que abrange todas as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas de todo o país. Portanto, a BNCC, neste momento, é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este

documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)1, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL,2027, p.7).

O documento se apresenta como balizador da educação brasileira. Portanto, além de garantir o acesso e a permanência na escola, os sistemas, redes e escolas devem garantir um patamar comum de aprendizagem aos estudantes. Contudo, Santos (2018), ainda vê com ressalvas o documento quando alega que uma das finalidades da BNCC é cumprir com a meta 7 do PNE (2014-2024), que consiste em uma tentativa de elevar a qualidade da educação básica com o aumento do número de matrículas e aumento da aprendizagem, com o objetivo de atingir os índices educacionais, por meio das avaliações externas. O trecho a seguir fornece indícios dessa finalidade.

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras Políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

Corroborando com essa visão, Búrigo (2019) enfatiza que a BNCC surge como uma ferramenta destinada a uniformizar a educação básica, em conjunto com o IDEB e os sistemas de avaliação. Segundo o autor, estes, por sua vez, são estabelecidos como meio de controle dos docentes e da educação pelo Estado.

É certo que as políticas de avaliação da educação brasileira são anteriores a BNCC, iniciadas na década de 1990 como uma forma de gerencialismo da educação (Shiroma, 2018) já eram amplamente debatidas e combatidas por aqueles que viam com preocupação tamanho avanço do neoliberalismo sobre a educação brasileira. Shiroma (2018) expõe a preocupação desse período:

Em suma, nos anos de 1990, as críticas sobre a introdução do gerencialismo na escola incidiram sobre a forma de pensar a escola como empresa, a educação como mercadoria e o aluno como cliente. Hoje, com olhar retrospectivo, podemos observar a grande contribuição daqueles estudos que, não se deixaram levar pelo canto da sereia, e elaboraram as primeiras problematizações e críticas à introdução do gerencialismo na educação brasileira. Fizeram a discussão das políticas evocando a necessidade de conhecermos suas determinações, situando as em relação às transformações do capitalismo, evidenciando as relações entre capital, trabalho, política e educação (Shiroma, 2018, p.93).

Porém, enquanto crescia a oposição ao gerencialismo, também se intensificava a crítica dos

reformadores empresariais à ineficiência da administração escolar pública. Estes articularam-se em Institutos e Fundações empresariais, conseguiram rapidamente apresentar taxas de repetência, evasão e baixo desempenho dos alunos, apontando-as como desperdícios de recursos e indicadores da má qualidade da escola pública.

A materialização do interesse do Estado em avaliar a educação brasileira foi marcada pela criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 1990, aprimorado a partir de 1995 e convertido no principal mecanismo para o desejado fim de avaliar o rendimento escolar (Freitas, 2007). No Brasil, a partir da década de 1990, a função do Estado foi intensificada como avaliadora em detrimento do provedor da educação. Neste contexto, a avaliação externa tornou-se significativa, configurando-se como um mecanismo de supervisão das instituições de ensino e fomento financeiro.

Considera-se o SAEB como um sistema de monitoramento contínuo da educação brasileira, com potencial para subsidiar as políticas educacionais, além de estabelecer parâmetros para comparação e classificação de desempenhos, premiação e controle público (Souza; Oliveira, 2003). As avaliações externas, instituídas pelo SAEB, contribuíram decisivamente para deteriorar a imagem das instituições de ensino públicas no país, pois os resultados das avaliações eram divulgados em jornais e revistas de grande circulação nacional, evidenciando a precariedade dessas instituições.

A avaliação da qualidade da educação brasileira estaria a cargo das avaliações de larga escala por meio de provas objetivas, e incidem principalmente sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) obtido pelas escolas, leva em consideração apenas o desempenho cognitivo e o fluxo escolar dos estudantes. Desde a criação do SAEB, diversos estados da federação passaram a instituir seus próprios sistemas de avaliação da educação básica, como é o caso do estado de Goiás, que, a partir de 2011 implantou o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).

Contudo, a ideia de qualidade leva em consideração apenas os indicadores numéricos obtidos por meio deste sistema de avaliação que é suscetível a questionamentos. O estabelecimento desse vínculo e divulgação dos dados da educação brasileira, incidem uma variedade de consequências para a educação pública (Fernandes et al, 2012): a contínua desresponsabilização do Estado; a crescente responsabilização direta das escolas e seus membros, sobretudo o professor, pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas; a competição entre escolas e o impacto em sua imagem pública, quando são ranqueadas; e até

na rotina diária em sala de aula, onde muitos professores acabam adotando práticas de "ensino para o teste" (Ravitch, 2011).

Essa prática pode levar ao empobrecimento do currículo escolar, pois uma lógica competitiva pode resultar na pressão dos docentes para ensinar basicamente o que será avaliado nas avaliações externas; restringindo toda a estruturação do trabalho escolar em dar uma resposta rápida e direta aos testes, sem um planejamento que considere dar como resposta uma melhoria significativa e contínua da aprendizagem.

Silva (2009) define como um bom trabalho pedagógico a atividade escolar planejada e ética, que permite as interações de aprendizagem entre os indivíduos para a criação de ideias, concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. Segundo a autora, a qualidade da educação está em garantir que esta seja capaz de promover a redistribuição da riqueza e dos bens culturais produzidos socialmente.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (Silva, 2009, p. 225).

Porém, o que se constata atualmente, é uma visão de qualidade que caminha em sentido oposto ao proposto pela escritora, em se tratando de qualidade da educação pública os critérios de qualidade baseados nos resultados obtidos por meio de aplicação de provas externas. De acordo com Freitas (2016) o sucesso ou insucesso de um estudante num teste, não estaria condicionado apenas por fatores internos à escola, portanto é importante considerar que as avaliações externas refletem o nível sociocultural e econômico do estudante. Entretanto, as avaliações externas ou em larga escala são desenvolvidas com base em referenciais nacionais, desconsiderando as particularidades de cada região e instituição de ensino (Freitas (2016). Além disso, essas avaliações priorizam a mensuração do ensino em detrimento da qualificação das práticas educativas, uma vez que fatores externos à sala de aula que afetam o processo de ensino-aprendizagem são desconsiderados. Fatores como a formação e capacitação dos docentes, as condições socioeconômicas dos alunos, abrangendo

desde uma estrutura familiar até a localização da escola, o acesso a materiais pedagógicos e uma infraestrutura das instituições de ensino também são negligenciados.

Embora seja possível quantificar o nível de aprendizagem dos alunos brasileiros em matemática e correlacionar os fatores intraescolares e extraescolares que podem impactar essa aprendizagem, com base em critérios específicos, não se pode afirmar que tal abordagem seja suficiente para avaliar a qualidade do ensino no país (Cunha, Borges e Melo, 2018), considerando que há uma diversidade de critérios intrínsecos e extrínsecos à escola que são desconsiderados durante essas avaliações.

Contudo, esse modelo de avaliação pode ainda representar riscos à qualidade do ensino à medida que pode induzir gestores e educadores a priorizar o treinamento dos estudantes para as avaliações (Bonamino e Sousa, 2012), com foco em conteúdos específicos, ficando o aprendizado em segundo plano.

Ao longo do capítulo, identifica-se que um dos principais desafios enfrentados pelos docentes consiste em lidar com o ensino da matemática dentro de um projeto educacional orientado por uma lógica mercadológica. Essa abordagem, frequentemente fundamentada em uma formação acrítica e apolítica, é evidenciada nos documentos curriculares que direcionam os conteúdos conforme os interesses de uma agenda neoliberal. Tal modelo de ensino, centrado em competências, tende a reproduzir comportamentos passivos nos estudantes, limitando sua capacidade de atuar de forma ativa e crítica no processo de aprendizagem.

Dessa forma, torna-se imprescindível promover mudanças que possibilitem uma educação crítica. Ensinar matemática de forma crítica emerge como uma tentativa de construir uma educação desalienadora, que desafie o status quo. O principal desafio nesse processo é conectar o ensino da matemática a situações reais do cotidiano, com ênfase em aspectos sociais capazes de despertar a curiosidade e fomentar aprendizagens críticas tanto na vida acadêmica quanto pessoal dos envolvidos.

Assim, o objetivo é promover uma transformação no ensino da matemática, rompendo com o paradigma tradicional baseado exclusivamente em exercícios mecânicos e avançando em direção a cenários investigativos e outros métodos que favoreçam uma educação emancipadora. Essa abordagem visa capacitar os indivíduos a compreender e transformar a realidade social, promovendo seu empoderamento e autonomia

CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

O desenvolvimento deste capítulo que tem por objetivo: Identificar as políticas públicas de formação continuada docente estabelecidas pelo Governo do Estado de Goiás entre 2021 e 2024, descrever as modalidades de cursos ofertados pela SEDUC/GO e suas condições de reconhecimento para bonificação semestral, além de analisar as contribuições dessas formações, especialmente as oferecidas pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), como possibilidade para ampliação dos conhecimentos dos docentes de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental, dar-se-á em torno da análise das políticas públicas de formação continuada de professores da Rede Estadual de Goiás a partir das orientações dispostas em três documentos normativos a saber : o Plano Estadual de Educação PEE(2015-2025), As Diretrizes Operacionais Seduc-2023/2024 e o Decreto 9.963 de 5 outubro de 2021. A seleção destes documentos para compor esse estudo dá-se em virtude de eles expressarem as legislações vigentes que norteiam os programas de formação continuada de professores da rede estadual de educação básica no Estado de Goiás.

3.1 O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PEE (2015-2025) E SUAS CONTRIBUIÇÕES A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE GOIÁS

A formação Continuada de professores teve, no artigo 214 da Constituição Federal, o seu primeiro marco importante. A Constituição Federal vigente possui nove artigos dedicados ao assunto da Educação (Art. 205 a 214). Esses definem os princípios, objetivos e finalidades que devem orientar este novo período da educação após 1988.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

A educação recebe atenção especial no documento, a medida que ele fortalece a necessidade de criação de um Plano Nacional de Educação, onde metas seriam estabelecidas, a formação de professores configura-se como um dos temas de maior relevância conforme citado no item III do artigo 214 .

A LDB nº. 9394/96 dispõe no TÍTULO VI de seis artigos que versam sobre a formação dos profissionais da educação Art. 61 a 67. A formação continuada ganha enfoque especial no artigo 67, o qual assegura aos professores o direito à formação continuada:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Com base nas legislações citadas é aprovado em 9 de janeiro de 2001 o Plano Nacional de Educação que, a partir de um diagnóstico, traçou metas e objetivos a serem alcançados pela educação básica do país nos próximos 10 anos.

Reverberando as orientações expressas pela LDB nº. 9394/96 e PNE (2001-2010), que estabelece no artigo 2: “Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes (Brasil, 2001).” As redes de ensino estaduais e municipais elaboraram seus planos de educação. Após anos de impasses e discussões, a Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008 aprovou o Plano Estadual de Educação de Goiás PEE (2008 – 2017), um momento significativo para educação goiana.

O PEE 2008-2017, marco na história da educação em Goiás, passa a se constituir legal e socialmente, como o instrumento balizador dos planos de governo do Estado e dos Planos Municipais de Educação, contribuindo para a intensificação das ações parceiras na execução dos programas educacionais, tendo como objetivo maior a educação com qualidade para todos os cidadãos (GOIÁS, 2008, p.3).

Ao que compreende nosso objeto de estudo, o PEE (2008 – 2017) conclui em seu diagnóstico que :

Como não é possível existir escola sem professor, é inconcebível escola que se deseja de qualidade – formadora da cidadania e compatível com as necessidades da sociedade, neste momento de grandes transformações tecnológicas, políticas e sociais

– sem professor e demais profissionais da educação devidamente habilitados, qualificados, valorizados e profissionalizados. A dívida social para com a educação é de grandes proporções, sendo maior ainda para com os trabalhadores dessa área.

A formação continuada, por sua vez, não pode se restringir aos cursos rápidos e/ou de atualização, embora não se prescindam deles, por sua importância, mas deve ter como alvo, também e principalmente, a pós-graduação *stricto sensu* (GOIÁS, 2008, p.68).

E propõe como meta para a formação continuada docente: “Ampliar a oferta de cursos de especialização, mestrado e doutorado, visando a garantir a formação continuada dos profissionais das redes públicas e da iniciativa privada” (GOIÁS, 2008, p.70).

Em face de obter o alcance das metas estabelecidas, o Governo do Estado de Goiás criou no ano de 2010 o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás (FORPROF-GO), cujo o objetivo era estabelecer um espaço para debater ações visando a melhoria da qualidade da formação de professores da Rede Estadual de Educação. Dentre as atribuições deste fórum destacam-se:

Art. 2º - São atribuições do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente – Goiás:

I. Elaborar os planos estratégicos de que trata o § 1º do art. 4º e o art. 5º do Decreto n o 6.755;

II. Articular as ações voltadas ao desenvolvimento de programas e ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelos membros do Fórum;

III. Coordenar a elaboração e aprovar as prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para docentes e demais questões pertinentes ao bom funcionamento dos programas;

IV. Propor mecanismos de apoio complementar ao bom andamento dos programas de formação bem como a aplicação de recursos oriundos de receitas dos Estados e Municípios, segundo as possibilidades de seus orçamentos;

V. Subsidiar os sistemas de ensino na definição de diretrizes pedagógicas e critérios para o estabelecimento de prioridades para a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada (FORPROF- GOIÁS 2010, p.2)

O Fórum é presidido pelo(a) Secretário(a) da Educação do Estado de Goiás, dentre demais os membros estão:

a) Secretário da Educação do Estado de Goiás

b) Secretário de Ciências e Tecnologia do Estado de

Goiás c) Representante do Ministério da Educação (MEC)

d) Reitores de Instituições públicas de Ensino Superior do Estado de Goiás

e) Representantes dos profissionais do magistério indicados pelo Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pelo Sindicato dos Trabalhadores em

Educação de Goiás (Sintego)

f) Representante do Conselho Estadual de Educação de Goiás

A criação deste fórum gerou muitas expectativas, afinal assinalava progresso significativo na valorização e organização de políticas públicas direcionadas à formação contínua de professores de Goiás, porém na prática as iniciativas deste fórum não se destacaram, ficando geralmente limitadas a planos de ações a serem implementados.

Cabe destacar que as fontes referentes às atividades deste fórum são escassas, limitando-se ao regimento de criação e algumas atas de reunião ordinária, demonstrando a irregularidade com que as reuniões ocorrem. Percebe-se também o cunho político deste fórum. Analisando esse material fica evidente que há negligência na forma com que a formação continuada de professores é tratada.

Em observância a ata 9 de reunião do fórum, na 1ª Reunião Ordinária de 2011, liderada pelo então Secretário de Estado da Educação Sr. Thiago Mello Peixoto da Silveira, ocorrida no dia 16/03/2011, tendo como um dos objetivos o início das atividades de 2011, consta a seguinte deliberação:

Os representantes das Instituições e órgãos representados aprovaram as propostas de:

1. Elaborar um plano de formação continuada para os professores que estão retornando para 78 sala de aula;
2. Propor a regulamentação das instituições nos programas de pós-graduações, nos órgãos 80 competentes;
3. Planejar e executar o Seminário FORPROF_GO, tendo como objetivo o ganho de capilaridade fazendo com que as discussões cheguem até os municípios
4. Adesão do Instituto Federal Goiano no Fórum;
5. Realizar um diagnóstico sobre a infraestrutura dos polos, tanto municipais como estaduais para que o Fórum possa sugerir, junto aos prefeitos municipais, medidas de reestruturação imediata;
6. Agenda de reuniões do Fórum para 2011 todas as últimas quintas-feiras do mês iniciando as 8 h. com término previsto para as 11h. A próxima reunião ocorrerá no mês de abril (FORPROF\GO, 2011, p.3).

No entanto, a análise da Ata 01/2012, cuja reunião ocorreu em 29/11/2012 que teve por objetivo a Reativação do Fórum permanente de apoio à formação docente e apresentação dos quadros de demanda e ofertas para vagas em 2013, constatou que mesmo diante de um lapso temporal significativo, não há nenhuma menção às deliberações da reunião anterior, o que nos leva a acreditar que essas não se concretizaram. Na referida reunião foi constatado que o número de docentes específicos para obter uma segunda licenciatura e especialização ainda não foi documentado. Conseqüentemente, nenhuma instituição recebeu solicitações de vagas e, conforme, um resultado, nenhuma ofereceu vagas. Foi sugerido que os cursos fossem oferecidos à distância.

Embora as reuniões exaltam a importância na promoção de programas e ações voltadas à formação dos professores, não há clareza quanto à definição de metas e objetivos, e nem dos prazos para a execução. Talvez porque o fórum não conseguiu até então, cumprir o propósito para o qual foi criado de elaborar o Plano Estratégico de Apoio à Formação Docente.

Para Brzezinski (2016), membro do FORPROF/FEPAD do Estado de Goiás, representante da Anfope, naquela ocasião, o fórum não passou do estágio embrionário à medida em que “raramente se reúnem, suas ações são descontinuadas e, muitas vezes não conseguem preencher as vagas destinadas pela Capes/EB. Falta-lhes um diagnóstico geral da demanda, planos estratégicos de formação de professores em nível superior, que são obrigatórios” (Brzezinski, 2016, p.121).

Contudo, deve-se levar em consideração a intencionalidade diante dessas ações, as políticas pretendidas do modelo neoliberal, especialmente na educação, consolidam - se à medida que os professores carecem de acesso adequado aos cursos de formação, mesmo que os dados numéricos indiquem uma superação dessa defasagem em relação à qualidade da educação oferecida no estado. O desenvolvimento de Plano Estratégico para a Formação de Professores no Estado de Goiás representaria à chance de estabelecer diretrizes precisas, com objetivos bem definidos e atribuir responsabilidades a todos os participantes e entidades envolvidas, na perspectiva de fomentar um processo valioso de melhoria contínua do ensino em Goiás, no entanto essa oportunidade esvaiu-se a medida que a proposta é negligenciada por um fórum que foi constituído justamente para garantir uma melhor qualidade da formação continuada e por consequência, do ensino público de Goiás. Porém, o fórum se limitou a um plano de ação não implementado, resultando na falta de acesso dos professores aos cursos de formação inicial e continuada. Isso evidencia um caráter de política de governo, em contraste com a diretriz estabelecida pela Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, em conformidade com o Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009.

No contexto das políticas públicas de formação de professores em Goiás, foi sancionada a Lei nº 17.665, em 18 de junho de 2012, que modificou dispositivos das Leis n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011. Esta lei estabelece a concessão de gratificações de estímulo à formação continuada, incluindo níveis de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. Para a percepção da vantagem prevista nesta Seção será exigida a apresentação de certificados de cursos na área educacional, observado o interesse da Secretaria de Estado da Educação e com critérios a serem definidos em ato expedido pelo seu titular conjuntamente com o da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento.”

III - os incisos I e II do art. 63-E, com redação dada pela Lei nº 17.508, de 22 de dezembro de 2011, ficam assim alterados:

“Art. 63-E.

I - 40% (quarenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado;

II - 50% (cinquenta por cento), para cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de doutorado” (CASA CIVIL GOIÁS, p.2012).

A Lei no 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014- 2024, define 10 diretrizes que devem orientar a educação no Brasil durante esse período e define 20 metas a serem realizadas durante sua vigência. Destacamos aqui a meta 16, que trata da formação continuada de professores da educação básica que propõe:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL,2014).

Em face da implantação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, e tendo em vista a necessidade e a relevância de implementar políticas públicas integradas entre os diversos entes federativos para alcançar os objetivos definidos no PNE, em 2015, o Governo do Estado de Goiás, através da Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015, aprovou o Plano Estadual de Educação

- PEE/GO, válido para o período de 2015 a 2025. O plano trouxe metas ambiciosas para a formação continuada dos professores da educação básica de Goiás.

Meta 17 - Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias:

17.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos municípios;

17.2) consolidar política estadual de formação de professores da Educação Básica, definindo diretriz estadual, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

17.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

17.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da Educação Básica;

17.6) promover a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil com crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, com base no Plano Estratégico de Formação de Professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FORPROF/FEPAD;

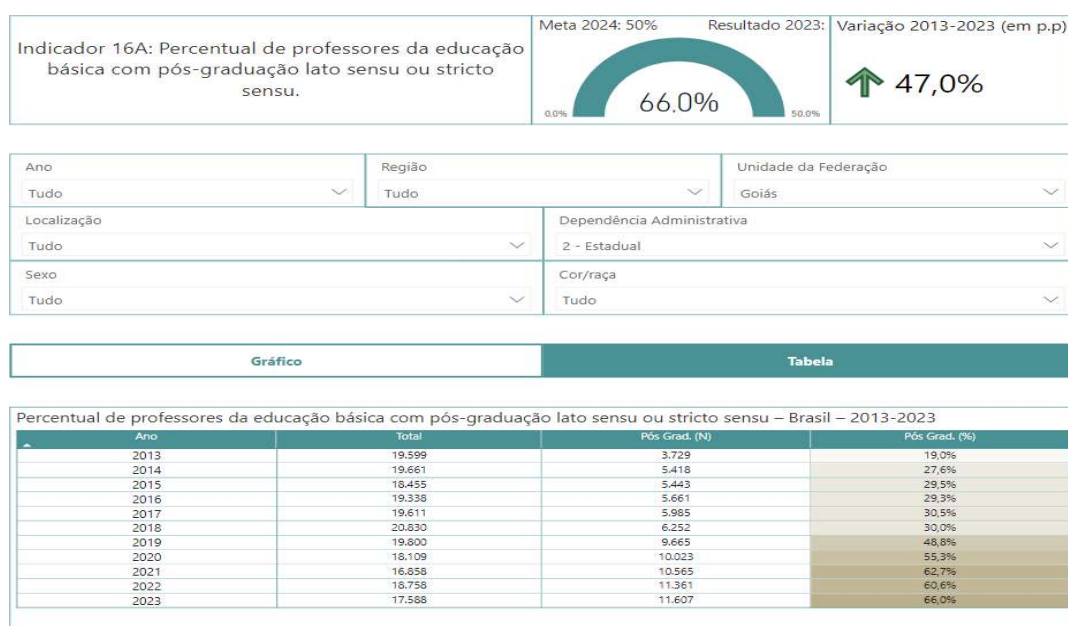
17.7) garantir aos professores da Educação Básica as condições necessárias para realização dos cursos de pós-graduação, concedendo licenças para aprimoramento profissional, asseguradas nos planos de carreira do magistério e nos projetos pedagógicos das Unidades Escolares (CASA CIVIL GOIÁS, p. 2015).

Embora as metas sejam ambiciosas, o que exigiria um compromisso muito grande do poder público e providências imediatas para o seu alcance, as ações que se seguiram não representaram tamanha disposição por parte da SEDUC para que essas metas fossem cumpridas no prazo estabelecido, visto que essa a expansão da oferta de cursos de formação continuada disponibilizadas através das plataformas digitais do CEPFOR, tiveram início apenas a partir de 2019, com a criação do Centro de estudos.

As medidas de promoção da formação continuada ainda estão limitadas aos incentivos financeiros, não houve a ampliação de vagas e nem bolsas de estudo para os programas de pós-graduação *stricto sensu* e quem se dispõem a fazer em instituições privadas ainda encontra dificuldades em ter seu direito à licença reconhecido e o Plano Estratégico de Formação de Professores elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente - FORPROF/FEPAD não foi elaborado.

O PEE quando diz que pretende formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, não especifica se seria do tipo pós-graduações *stricto sensu* que se referem aos “programas de mestrado e doutorado” ou *lato sensu* que são os “programas de especialização”. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP disponibiliza dados referentes ao monitoramento da meta 16 do PNE, aplicando os filtros de dependência administrativa estadual e unidade da federação Goiás, é possível obter uma evolução do número de professores que possuem pós-graduação que atuam nas escolas da rede estadual de ensino.

Figura 1 Professores da educação básica do Estado de Goiás com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*.



Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em 12 de outubro de 2024.

Figura 2 Percentual de Professores da educação básica do Estado de Goiás com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação.

Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu, por modalidade de pós-graduação – Brasil – 2013-2023				
Ano	1 - Sem Pós-Graduação	2 - Especialização	3 - Mestrado	4 - Doutorado
2013	81,0%	18,6%	0,4%	0,0%
2014	72,4%	27,0%	0,5%	0,0%
2015	70,5%	28,7%	0,7%	0,0%
2016	70,7%	28,3%	0,9%	0,1%
2017	69,5%	29,4%	1,1%	0,1%
2018	70,0%	28,6%	1,3%	0,1%
2019	51,2%	46,0%	2,6%	0,2%
2020	44,7%	51,5%	3,6%	0,3%
2021	37,3%	57,4%	4,9%	0,4%
2022	39,4%	56,3%	4,0%	0,3%
2023	34,0%	61,4%	4,3%	0,4%

Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2013-2023).

Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne> Acesso em 12 de outubro de 2024.

Isso indica que os cursos de especialização têm assegurado a formação continuada de professores em todo o Estado de Goiás. É evidente que é necessário um esforço significativo do Governo do Estado de Goiás para garantir a formação de professores em nível de pós-graduação *stricto sensu*, visando a melhoria da qualidade da educação e a valorização desses profissionais.

É importante ressaltar que, em 2021, foi firmado um termo de cooperação técnica, científica e acadêmica entre a Universidade Estadual de Goiás e a Seduc. Este termo de cooperação entre os órgãos tem como objetivo garantir a disponibilização de vagas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências para professores da rede estadual⁷.

Acordos semelhantes poderiam ser firmados com outras Instituições de Ensino Superior de Goiás, assim como garantir vagas em Programas de Mestrado e Doutorado em diversas áreas do conhecimento, incentivando investimentos e promoção da qualificação do quadro de professores da rede pública de ensino do estado.

Destaca-se que Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) instituiu, por meio da Portaria n.º 3509, de 29 de junho de 2023, a Comissão de Monitoramento do Plano Estadual e para a elaboração deste 3º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Goiás. Olhando para esses dados pode-se ter uma primeira impressão de que as políticas públicas voltadas à formação continuada de professores têm se preocupado com o incentivo e promoção destas formações, porém o que se percebe é uma política de responsabilização docente instaurada há muito tempo, que transfere para o educador não só a responsabilidade por sua formação, mas atribui o fracasso do ensino público a má formação do docente. Essas estratégias utilizadas há décadas pelo Governo do Estado de Goiás apenas mostra o alinhamento das políticas públicas estaduais as reformas educacionais neoliberais, cujo interesses “tendem a resvalar para a desqualificação e desprofissionalização dos professores, com graves consequências para a educação escolar pública” (Silva, Zanatta, 2018, p.253).

As repercussões do que está estabelecido são percebidas diariamente pelo docente, que vê sua trajetória profissional sendo conduzida de maneira autoritária e impositiva, menosprezando sua habilidade de fazer escolhas até mesmo em relação à sua formação “o docente, nesta perspectiva, perde o poder de decisão quanto ao conteúdo, a metodologia, os planejamentos, os objetivos e a avaliação na dinâmica do seu trabalho” (Silva, Zanatta, 2018,p.262). De acordo com os discursos dos organismos multilaterais, prontamente adotados pelo governo e apoiados pela sociedade, o docente não sabe administrar sua carreira, investir em uma educação de qualidade, o que justificaria sua remuneração baixa e as enormes cobranças que lhes são impostas. Sobre o exposto, Evangelista apresenta a seguinte reflexão:

⁷Para mais informações, acessar o seguinte link:
<https://site.educacao.go.gov.br/sala-de-imprensa/noticias3/5390- secretaria-daeducacao-anuncia-processo->

À desqualificação do professor segue-se a sugestão de intervenção, seja em sua formação, seja em seu salário, seja em sua avaliação, seja em seu trabalho. Exposto como incapaz de gerar aprendizagem, o BM propõe que novas reformas sejam feitas para que a aprendizagem seja conseguida e içe o professor à vela do barco por hipótese à deriva, o da educação. Como se viu, o BM imagina que a eficácia na aprendizagem liga-se mais a mecanismos de gestão, controle e avaliação, do que à formação, carreira e salários (Evangelista, 2013, p. 34).

A justificativa para o discurso de desqualificação reside na responsabilidade pelos resultados das avaliações externas. A atribuição de culpa ao professor pelos resultados negativos, sem considerar outros elementos que podem influenciar tal resultado, suscita mais dúvidas sobre a formação dos professores e a necessidade de intervenção do estado, que perante a opinião da sociedade se preocupa em incentivar e remunerar os professores para que esses se qualifiquem. As Leis n.º 13.909, de 25 de setembro de 2001, e 17.508, de 22 de dezembro de 2011 que oferecem gratificações aos professores mediante a comprovação dos cursos de pós-graduação fazem parte dessa política de responsabilização dos professores por sua qualificação e por conseguinte melhoria dos índices educacionais, várias são as estratégias para aferir ao professor culpabilidade pelos fracassos das reformas educacionais, responsabilizando-o pelos resultados decorrentes da política educacional e também pelo seu processo de formação profissional (Tello, 2011).

A formação continuada de professores recebe destaque nas reformas educacionais do ensino básico brasileiro uma vez que essas reformas seguem orientações de organizações multilaterais, como o documento Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe”, elaborado pelo Banco Mundial BM (2014) que segundo as autoras Silva e Zanatta (2018) do princípio ao fim, deposita na má formação do professor a responsabilidade pela qualidade educacional. Nesse sentido, todas as ações estão voltadas a formar professores excelentes segundo a visão do BM.

No entanto, precisamos ter clareza de que a formação continuada de professores para o Banco Mundial baseia-se na formação por competências, um viés comportamental que compreende o treino, a prescrição, a aplicação e as técnicas de ensino e aprendizagem. “A busca está em obter professores motivados e com habilidades” (Moreto, 2020, p.11). Nesse sentido, o intento é que o professor apresente sempre sua melhor performance, tendo em vista que o discurso da excelência exige do professor alcançar o sucesso, a superação e a conquista contínua da melhoria de si e dos estudantes. Nisso se constituiria o professor excelente, ou seja, o qual está continuamente aperfeiçoando-se, para ter sucesso em sua atividade de sala de aula.

Hypolito (2011) pondera:

A lógica neoliberal e gerencialista interpela os sujeitos, as escolas, os professores e as professoras, no sentido de uma subjetivação que conduz a comportamentos de aceitação e que são muito produtivos para um desempenho das políticas educativas, no sentido de atender ao modelo mercadológico e gerencial das políticas, tanto nos aspectos da gestão, do currículo e das práticas escolares. É a performatividade operando cotidianamente nas escolas, tanto para o currículo, para a gestão e para o trabalho docente (Hypolito, 2011 p. 59).

Os incentivos financeiros também fazem parte das recomendações do BM para as políticas de formação continuada de professores, que inclui reformas no plano de carreira e pagamento de bonificações. Reformas no plano de carreira tipicamente fazem promoções permanentes de acordo com as competências e o desempenho dos professores (Burns e Luque, 2014, p. 43) o que segundo os autores do documento “evita remuneração excessiva para professores de baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais das aposentadorias e cria incentivos mais sólidos para as pessoas mais talentosas”.

Diante do exposto argumentamos que o alinhamento das ações que deveriam promover e incentivar a formação continuada de professores, servem como instrumentos legais para reafirmar a responsabilidade do professor pela sua capacitação e valorização, tendo em vista que fazem parte as políticas públicas de formação docente, que estão dentro de uma perspectiva neoliberal, nessa dinâmica, retirou-se dos governos a responsabilidade pelas políticas e ela foi colocada como do professorado (Moreto, 2020), contribuindo para a precarização do trabalho docente. Que foi amplamente enfraquecido por ações governamentais de implantação de bônus e gratificações, como os programas Reconhecer de 2011, às gratificações para professores com pós-graduação, e ainda recorrente nos dias atuais com a Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe – GEERC e Gratificação de Coordenação Pedagógica – GRATCP implantada pelo atual governador do Estado de Goiás no ano de 2023.

A Gratificação de Estímulo à Efetiva Regência de Classe – GEERC e Gratificação de Coordenação Pedagógica – GRATCP, instituída pela nº 21.793, de 17 de fevereiro de 2023, trata-se de benefício mensal concedido aos professores pelo desempenho da função de regência em sala de aula, nos ensinos fundamental e médio; e aos professores pelo desempenho da função de Coordenador Pedagógico. Ressalta-se que as referidas gratificações beneficiarão apenas os professores lotados nas unidades escolares regulares em tempo parcial da rede estadual de educação, conforme descrito na lei, a GEERC não será devida aos servidores que desempenham outras funções de magistério, que não sejam a regência de classe. De acordo com a Secretaria

de Estado da Casa Civil⁸, os recursos utilizados para o pagamento das gratificações são do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Ações dessa natureza não conferem valorização à carreira docente, uma vez que esses “benefícios” não se incorporam aos salários. Essas ações representam um ataque frente ao movimento sindical que luta pela valorização da categoria através da elaboração de plano de carreira justo. Outra forma de precarização do trabalho é colocar em dúvida o papel da docência. O professor passa a ser caracterizado como tarefeiro, facilitador, multifuncional, aprendiz, expropriado da essência do seu trabalho. Os materiais autoinstrucionais, como os livros multimidiáticos, colocaram o professor à margem do processo ensino-aprendizagem (Barreto e Leher, 2003).

Contudo, a formação continuada de professores é vista como um dos elementos regulatórios, que atuam em conjunto com os processos de avaliação como forma de fortalecer o controle político-ideológico. A educação segue sendo um campo de conflito e que, como sempre será, é fundamentalmente política. É preciso atentar-se que nenhuma formação deve ser estar desprovida das dimensões, intelectuais, políticas e éticas, pois somente assim possibilita a conscientização combinada com a organização coletiva, capaz de impulsionar a categoria docente na luta pelos seus direitos.

Na busca pela compreensão da amplitude do processo de formação continuada dos professores da educação básica de Goiás analisaremos no tópico a seguir o Decreto 9.963 e suas repercussões para a formação dos professores de Goiás.

3.2 O DECRETO 9.963 DE 5 DE OUTUBRO DE 2021 E SUAS REPERCUSSÕES

O DECRETO Nº 9.963, DE 5 DE OUTUBRO DE 2021 que instituiu o Auxílio Aprimoramento Continuado, cujo fundamento está nos arts. 3º a 6º da Lei nº 21.085, de 13 de setembro de 2021, passou vigorar a partir de 1º de outubro de 2021, teve a seguinte redação:

Art. 1º Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Auxílio Aprimoramento Continuado, no valor mensal de R\$ 500,00 (quinhentos reais) por beneficiário.

§ 1º O Auxílio Aprimoramento Continuado destina-se à cobertura de despesas com aprimoramento educacional e profissional continuado, com cursos presenciais e/ou a distância, bem como graduação e pós-graduação lato e stricto sensu em áreas do

⁸ Disponível em <https://goias.gov.br/casacivil/caiado-sanciona-lei-que-concede-gratificacao-para-professores-e-coordenadores-da-educacao>.

conhecimento relacionadas à atuação profissional do servidor (cargo e/ou função). - Acrescido pelo Decreto nº 10.182, de 15-12-2022.

Parágrafo único. O Auxílio Aprimoramento Continuado destina-se à cobertura de despesas para o aprimoramento educacional e profissional continuado, com livros, manuais, revistas, cursos, seminários, palestras, workshops, simpósios, congressos e materiais para qualificação de toda natureza, tem caráter indenizatório e não se incorpora, em hipótese nenhuma, à remuneração mensal do beneficiário, caracteriza-se como rendimento não tributável e sem incidência de contribuição previdenciária, além de não ser computado para efeito de 13º (décimo terceiro) salário nem para a base de cálculo de margem consignável. - Revogado pelo Decreto nº 10.182, de 15-12-2022, art. 2º.

§ 2º Os beneficiados com o Auxílio Aprimoramento Continuado deverão realizar, semestralmente, cursos de aprimoramento continuado com carga horária mínima de 20 (vinte) horas para servidores administrativos e de 40 (quarenta) horas para docentes. - Acrescido pelo Decreto nº 10.182, de 15-12-2022.

§ 3º O Auxílio Aprimoramento Continuado tem caráter indenizatório e não se incorpora, em qualquer hipótese, à remuneração mensal do servidor beneficiado, caracteriza-se como rendimento não tributável e sem incidência de contribuição previdenciária, também não é computado para efeito de 13º salário nem para a base de cálculo de margem consignável. - Acrescido pelo Decreto nº 10.182, de 15-12-2022.

Art. 2º Serão beneficiários do Auxílio Aprimoramento Continuado os servidores efetivos, inclusive aqueles que percebem sob o regime de subsídio, comissionados, empregados públicos e contratados temporários, todos em efetivo exercício na Secretaria de Estado da Educação e remunerados em sua folha de pagamento.

Parágrafo único. É vedado o pagamento da vantagem de que trata o caput deste artigo aos servidores que estejam afastados do exercício da função a qualquer título, exceto nas hipóteses consideradas como efetivo exercício, nos termos do art. 30 da Lei nº 20.756, de 28 de janeiro de 2020, e do art. 34 da Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001.

Art. 3º O valor diário do benefício, utilizado para descontos e pagamentos proporcionais, será obtido com a divisão do valor mensal por 22 (vinte e dois) e, para o desconto por dia ou período não trabalhado, será considerada a mesma proporcionalidade.

Art. 4º O Auxílio Aprimoramento Continuado poderá, a qualquer tempo, ser objeto de disposição voluntária, mediante renúncia escrita.

Art. 5º Compete ao Gabinete do Secretário de Estado da Educação o controle e a fiscalização do Auxílio Aprimoramento Continuado.

Art. 6º As despesas decorrentes deste Decreto serão custeadas à conta do Orçamento Geral do Estado.

Art. 7º Este Decreto entra em vigor a partir de 1º de outubro de 2021.

O referido trata-se de um auxílio de R\$ 500,00 mensais aos servidores da Secretaria de Estado da Educação destinado à cobertura de despesas com aprimoramento educacional e profissional continuado, compreendendo cursos presenciais e/ou a distância, bem como graduação e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. As formações deveriam ser realizadas conforme o cargo ou função exercida do servidor, no caso dos professores de acordo com a área de conhecimento ou função que estes atuam.

É certo a partir do contexto histórico analisado ou em que a escola e os professores estão inseridos, a expressão " formação continuada" pode ser compreendida por diferentes perspectivas e denominações ,cujas significações são por vezes deslocadas da ideia de *continuum*, que concebe a FCP como um processo de desenvolvimento ao longo da vida, dada

a dinamicidade da sociedade que exige dos professores o envolvimento em processos formativos que os ajudem a enfrentar os desafios da prática profissional.

Expressões como: “reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, educação continuada e formação continuada” Marin (1995, p. 14) estão presentes nos discursos de quem está implementando os projetos formativos para os professores. Tais projetos estão situados dentro de um contexto com finalidades já definidas. Tendo em vista que em se tratando de educação não há neutralidade nas proposições, devemos considerar que as finalidades que decorrem das concepções de formação continuada de professores expressas em cada contexto formativo são, também de interesse político-partidário.

Tomando a formação continuada de professores pela concepção de aprimoramento , no sentido etimológico da palavra “ ação ou efeito de aprimorar, tornar primoroso, fazer com que fique melhor, com que fique perfeito” , pode ser compreendida na mesma concepção de aperfeiçoamento apresentada por Marin (1995, p. 14) quando aponta que o termo tem como finalidade para a formação de professores, de acordo com a etimologia da palavra, “o conjunto de ações capaz de completar alguém, de torná-lo perfeito, de concluí-lo”, ligando o processo formativo a ideia de perfeição e conclusão. Corroborando com essa definição, para Prada (1997) o termo aprimoramento sugere que o processo formativo tem por finalidade “melhorar a qualidade do conhecimento dos professores”. Essas concepções do processo de FCP nega a própria natureza da educação, que para Freire (2014) constitui-se como um “processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (Freire, 2014, p. 40).

Para o autor, a formação é um processo contínuo diante da condição humana de incompletude e inacabamento, cuja aprendizagem permanente se estabelece a partir das relações sociais fundamentadas na práxis humana. Nesse contexto, nenhuma concepção de formação de professores pode apoiar-se na ideia de que essa seria suficiente para garantir a integralidade dessa formação. No contexto dos educadores, os limites são estabelecidos por diversos fatores, muitos dos quais lhes são alheios, porém interferem e dificultam o seu crescimento pessoal e profissional.

A concepção de aprimoramento ora apresentada, remete a uma formação de professores pautada nos discursos da excelência (Moreto,2020) e da profissionalização docente (Shiroma,2003), que credita a ênfase do processo de formação está em atividades práticas, resultados e metas, consistindo em um processo de expropriação do conhecimento intelectual do professor (Sandri, Gonçalves e Deitos,2024, p.12).

A formação continuada de professores nos moldes das últimas reformas, definidas a partir do BNC-FP, materializa as medidas de ajuste formativo em conformidade com as diretrizes dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, refletindo em um instrumento para “treinar professores” e alinhar a formação docente à BNCC. Essas políticas estabelecem diretrizes que resultam na desintelectualização dos docentes, relegando-os ao papel de facilitadores ou mediadores da aprendizagem, além de instrutores ou aplicadores de materiais didáticos e avaliações elaboradas por especialistas.

O padrão de excelência do Banco Mundial é fundamentado nos resultados das avaliações de professores e estudantes, os quais servem como parâmetro de qualidade para a formação docente. Para Moretto, 2020 “A formação continuada de professores para o Banco Mundial baseia-se na formação por competências, um viés comportamental que compreende o treino, a prescrição, a aplicação e as técnicas de ensino e aprendizagem”.

A ampliação relações sociometabólicas do capital, enunciadas por Mészáros (2011), desenvolve estratégias do âmbito ideológico para definir responsabilidade aos indivíduos pelo sucesso ou fracasso econômico e social por meio da avaliação de resultados. Isso fundamenta a concepção de autoavaliação baseada em resultados e a criação de novas competências a serem desenvolvidas por meio do processo formativo, como socioemocionais. Nessa perspectiva temos que a finalidade de “instituir prática de autoavaliação, à luz da aprendizagem de seus alunos, a fim de conscientizar-se de suas próprias necessidades de desenvolvimento profissional” (BRASIL, 2020, p. 9) seria atingir uma padronização profissional, por meio de uma matriz de competências, estabelecida desde a formação inicial, que traz o engajamento profissional como uma das competências específicas a ser adquirida pelos professores nos processos formativos.

A formação em serviço é um componente essencial da concepção de profissionalização docente fundamentada na prática. Pressupõe-se uma formação continuada com ênfase na negação da teoria, pois implica uma expropriação e restrição do acesso do professor a conhecimentos mais complexos, analíticos e intelectuais, “nos moldes em que vem ocorrendo, a profissionalização se configura como um eufemismo, tratando-se de fato de um processo que leva à desintelectualização do professor” (Shiroma, 2003, p.87)

Contudo, a noção de profissionalização docente apresentada pelos organismos internacionais e presente nas atuais políticas de formação de professores “ressignifica a ideia de valorização do professor e a relaciona com a capacidade de obter os resultados visíveis nos

rankings das avaliações em larga escala”. (Sandri, Gonçalves; Deitos, 2024, p.17). Descarte, essa noção de profissionalização docente permite-nos formular a premissa de que a BNC Formação continuada apoia-se em um modelo de formação que consiste na responsabilização dos docentes. Corroborando com essa premissa, Nóvoa (2021, p.15) acrescenta “a retórica atual sobre o profissionalismo e a autonomia dos professores é muitas vezes desmentida pela realidade, e os professores têm a sua vida cotidiana cada vez mais controlada e sujeita a lógicas administrativas e a regulações burocráticas”.

Em observância a primeira sua redação do Decreto 9.963 traz no parágrafo único do Art.1 que o valor mensal pago ao servidor poderia destinar-se “à cobertura de despesas para o aprimoramento educacional e profissional continuado, com livros, manuais, revistas, cursos, seminários, palestras, workshops, simpósios, congressos e materiais para qualificação de toda natureza.” Essa perspectiva de formação educacional e profissional, compreende a formação continuada como um produto que pode ser construído a partir de eventos formais e informais. GATTI corrobora com essa visão quando descreve a formação continuada como um processo que vai além dos cursos com certificação:

Horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação (Gatti, 2008, p. 57).

A partir da visão da autora compreendemos que o contato com livros, manuais, revistas, cursos, seminários, palestras, workshops, simpósios, congressos e outros materiais representam formas eficientes de formação continuada, as diversas ocasiões descritas podem favorecer o aprimoramento profissional contribuindo para o desenvolvimento profissional. A percepção de que o desenvolvimento profissional do professor pode acontecer a partir diferentes ações formativas, compreendendo que para efetividade dessas é essencial que qualquer que seja a ação deve oportunizar ao professor múltiplas vivências, já era enunciada por Ponte (1995, p.2) ao afirmar que “a formação está muito associada à ideia de frequentar cursos, numa lógica mais ou menos escolar”, a partir do exposto o autor enfatiza que o desenvolvimento profissional docente “processa-se através de múltiplas formas e processos, que inclui a frequência de cursos, mas também outras atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, reflexões, [...] .”

No entanto, o Governo do Estado de Goiás preferiu alterar essas ações formativas revisando o decreto 9.963. Através do Decreto 10.182, de 15 de dezembro de 2021, o parágrafo único do Art.1º foi totalmente revogado. Dessa forma o auxílio aprimoramento passa a destinar-se apenas à cobertura indenizatória de ações formais e certificadas de formação continuada, como “cursos presenciais e/ou a distância, bem como graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*”.

Contudo, essa medida dá-se em virtude da necessidade de gerenciar as atividades formativas do professor, pois as demais ações descritas por Gatti (2008), Ponte (1995) e outros tantos autores, por mais que sejam essenciais à promoção do desenvolvimento profissional docente, não oferece no momento as condições necessárias que a SEDUC-GO precisa para fiscalizar a formação do professor.

Conforme acrescido no Art. 1º, inciso 2º “os professores deverão realizar semestralmente cursos de aprimoramento continuado com carga horária mínima de 40 horas”. No entanto, não foram estabelecidos critérios claros de avaliação para os cursos realizados pelo professor para o recebimento do auxílio aprimoramento. Faz-se necessário a avaliação desses cursos, no sentido de verificar se estes possuem referenciais que os caracterizem como formações com potencial de êxito na formação continuada de professores.

Porém o que pode ser observado é que a falta de critérios para a avaliação dos cursos para que seja concedido ao professor a bonificação faz com que a escolha dos professores para a realização dos cursos seja orientada preferencialmente pela carga horária. De acordo com o documento “Critérios Da Formação Continuada Dos Referenciais Curriculares Alinhados À BNCC” realizado pelo Movimento pela Base Nacional Comum (2019) “uma formação continuada efetiva e de relevância deve considerar um ciclo permanente de ações, encadeadas em etapas de diagnóstico, ação e avaliação.” Evidencia-se que não há nenhum indício que possa levar a hipótese de que os cursos de formação continuada, realizados pelos professores para o recebimento do referido benefício, apresentem alguma contribuição para o desenvolvimento profissional dos docentes e nem com a mudança das práticas pedagógicas praticadas em sala de aula.

Contudo, é comum que os professores optem por cursos de menor duração, a distância e gratuitos oferecidos pelo CEPFOR, AVAMEC e outras plataformas que apresentam essas características, à medida em que estes cumprem os requisitos estabelecidos para a concessão do benefício, cuja única exigência é o cumprimento de uma determinada carga horária. Tendo

em vista que não há incentivos à participação em programas de formação continuada com maior aprofundamento teórico os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, são pouco procurados já que esses demandam mais tempo para os estudos e investimentos financeiros, visto que a oferta desses cursos nas instituições públicas ainda é insuficiente para a demanda de professores carentes dessa modalidade de formação. Essa realidade é preocupante à medida que pode distanciar o professor de uma aprofundada formação teórica com vistas a formar um professor pesquisador, em virtude de oferecer apenas cursos que na verdade representam programas de treinamento para aplicar materiais e pacotes direcionados para a implementação do currículo previsto na BNCC. Para Hipólito (2019) há uma intencionalidade nesse tipo de ação:

A meta é flexibilizar o trabalho docente e a sua formação. Nesse sentido, a formação docente feita em cursos universitários, baseada no ensino e na pesquisa, está ameaçada e poderá ser substituída por outra, realizada em cursos de fato aligeirados e baratos (Hipólito,2019, p.199).

A carga horária mínima 40 horas dos cursos de aperfeiçoamento exigida para o recebimento da bonificação está em conformidade com o disposto na resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 que traz no art. 9º: I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas (Brasil,2020, p.6).

Porém, o mesmo artigo expresso:

Parágrafo único. Os cursos e programas referidos neste artigo devem atender os critérios de qualidade expressos no artigo 7º desta Resolução, bem como a sua adequação às necessidades formativas das unidades e redes escolares, considerando seus diversos contextos (BRASIL, 2020, p.6).

Diante do exposto, a avaliação das ações de formação continuada segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica está condicionada ao estabelecido no Art. 7º, o qual expressa:

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.5).

É possível observar neste artigo a necessidade da adoção de critérios rígidos para avaliação dos cursos de formação continuada, visto que não é qualquer tipo de formação que atenderá as características citadas e terá potencial para impactar positivamente a melhoria da

prática docente. Nesse contexto, entende-se a dificuldade de mensurar os impactos dessa política pública da SEDUC-GO na melhoria da qualidade da formação dos professores da rede estadual de ensino.

Ficando, portanto, dúvidas no que se refere à finalidade da adoção desse auxílio aprimoramento, sendo válidas algumas hipóteses a saber:

a) Melhoria da qualidade da formação continuada de professores e conseqüentemente do ensino oferecido aos alunos a partir de mudança da prática pedagógica dos docentes;

b) Reafirmar aos docentes sua total responsabilidade por sua formação, mantendo-se atualizado e motivado, visto que é pago mensalmente para isso. Sobre a capacidade do auxílio de atribuir responsabilização aos docentes Oliveira (2021) expressa:

As políticas de responsabilização baseiam-se na noção de que os indivíduos devem, mediante o conhecimento da sua ação, melhorar sua prática e poder fazer escolhas. Essa lógica de responsabilização moral e profissional tem sido largamente usada nos sistemas públicos de educação, desenvolvendo mecanismos formais, sistemas próprios de medição de desempenho dos alunos, podendo ou não estar associados a incentivos, como bônus (Oliveira, 2021, p.16).

c) Somente cumprir a metas, 16 do PNE (2014-2014) e 17 PEE (2015-2025) aumentando expressivamente a quantidade de professores com formação continuada.

Em relação a meta 17 do PEE (2015-2025) ficou estabelecido “garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação”, para essa finalidade os referidos cursos que garantem a manutenção do auxílio aprimoramento são suficientes, porém em relação ao tange “Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE” não apresenta grandes contribuições.

Ao Art.1º foi acrescido também inciso 3º que se refere ao auxílio como sendo de caráter indenizatório, o qual em nenhuma hipótese será incorporado aos vencimentos, o que nos aponta para outra reflexão acerca da finalidade do benefício que seria a recomposição salarial, visto que falta um plano de carreira que contemple os anseios da categoria por salários dignos. Segundo a Presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás- SINTEGO, Maria Euzébia De Lima (Bia), os professores da rede acumulam perda salarial. Recentemente declarou⁹ “Tivemos uma perda na casa de 68% no Governo Caiado”. Nosso

⁹ Declaração realizada em 05/08/2024 e encontra-se disponível em <https://deputadabiadelima.com.br/educacao-goias-nao-esta-dando-certo-para-os-professores-afirma-bia-de-lima/> acesso em 28/10/2024

entendimento é que essa medida gerou controvérsias, pois, de um lado, atende à demanda dos professores por melhorias salariais; de outro, contraditoriamente, cria segmentações na categoria docente que comprometem suas lutas, incluindo a estruturação de sua carreira.

A ilusão de que o professor está recebendo uma melhor remuneração diante do auxílio, conduz a uma falsa sensação de valorização na carreira profissional, uma vez que conforme expressa o Art. 2º parágrafo único expressa que “é vedado o pagamento da vantagem de que trata o caput deste artigo aos servidores que estejam afastados do exercício da função a qualquer título.” Nesse sentido o professor que precisa afastar-se por qualquer motivo, mesmo que seja sua saúde não recebe esse e outros benefícios, somente nessa ocasião que o professor perceberá tamanha é a sua desvalorização. A licença para aperfeiçoamento profissional concedida a quem está cursando pós-graduação *stricto sensu* é o único tipo de afastamento que possibilita o recebimento do auxílio aperfeiçoamento profissional.

Contudo, defendemos que a formação continuada de professores deve partir da construção de um projeto de formação docente que seja emancipador, crítico e dialógico. Este projeto deve fortalecer o direito ao trabalho e à formação em condições dignas para o exercício da docência, respeitando o trabalho dos professores que enfrentam diversas dificuldades, evidenciadas pela desvalorização social, jornadas de trabalho exaustivas, demandas excessivas devido à alta burocratização e formação de baixa qualidade, desprovida de aprofundamento teórico, que não contribui para a formação política do profissional da educação.

Ações como as apresentadas pelo decreto 9.963 demonstram a fragilidade e fragmentação com que as políticas de fomento à formação de professores vêm sendo desenvolvidas no Estado de Goiás. Essas políticas precisam expressar de fato o reconhecimento da autonomia dos professores em conduzir sua formação, não de ficarem condicionados a ações formativas que pouco contribuem para o seu desenvolvimento profissional, apenas proporcionam a concessão de uma bonificação que complementa seu reduzido salário ao final do mês. Diante do exposto, demonstro minha conformidade com o pensamento de (Costa, Faria e Souza, 2019) quando enfatizam que “temos a esclarecer que professor (a) não merece esmola, nem favor neste país” (Costa; Faria e Souza, 2019, p.92).

É necessário que o governo do estado cesse a resistência na implementação de uma política de formação, profissionalização e valorização dos educadores, que estabeleça diretrizes para fortalecer a identidade profissional dos docentes da educação básica e elevar a qualidade social da escola da rede básica de ensino. A implementação dessa política deve incluir a elaboração de um plano de carreira que reconheça e valorize o trabalho essencial dos professores.

3.3 DIRETRIZES OPERACIONAIS DA SEDUC-GO 2023/2024: A ESCOLA COMO LÓCUS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDB nº 9394/96, no que tange às políticas públicas de Formação Continuada de professores, veio para regulamentar o que determinava a Constituição Federal de 1988, ao instituir a inclusão, nos estatutos e planos de carreira do magistério público, o aperfeiçoamento profissional continuado, a formação em serviço, agregada a carga horária do professor.

Esta carga horária nas horas de trabalho é estabelecida por lei para estudos, planejamento e avaliação, de acordo com as diretrizes legais, denominada horas atividades. O propósito é proporcionar uma formação baseada na conexão entre teoria e prática, através da capacitação no serviço.

O documento destaca:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
V-ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

Com base no Art. 214 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, as Secretarias de Estado da Educação dos Estados implementam que orientam a formação dos profissionais que atuam na educação básica brasileira. No Estado de Goiás essas orientações estão expressas em diferentes documentos normativos, sendo as Diretrizes Operacionais um deles.

As diretrizes operacionais como um documento normativo, tem por finalidade orientar as atividades operacionais das unidades escolares da Rede Estadual de Educação, seguindo as orientações centradas no aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. No que tange a função docente, expressa no documento:

A função da equipe docente na unidade escolar é exercida por meio da regência de classe, por intermédio de planejamento de aula e aplicação do currículo escolar, em atendimento aos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, e parte diversificada, no tempo regulamentar das aulas das unidades escolares da rede estadual de ensino, em consonância com a Lei nº 13.909, de 25 de setembro de 2001 (Diretrizes Operacionais SEDUC, 2024, p.43).

Segundo o referido documento, dentre as atribuições do docente das unidades escolares estão:

participar do conselho de classe, reuniões pedagógicas e trabalhos coletivos convocados pela gestão e coordenação pedagógica;
participar dos momentos formativos, trabalhos coletivos e conselhos de classe, entre outros;
participar de programas de capacitação continuada, buscando aperfeiçoar-se na área de atuação;
cumprir, regularmente, as horas-atividades, sendo 1/3 (um terço) do total, obrigatoriamente, cumprido na unidade escolar (Diretrizes Operacionais SEDUC, 2024, p.44).

As diretrizes operacionais da Seduc-Go em vigor a partir do ano de 2023¹⁰ expressam mudanças em relação a carga horária dos professores da rede estadual de educação. Diz o respectivo documento:

A jornada de trabalho dos(as) professores(as), no exercício efetivo da regência de classe, de acordo com a Lei n.º 21.682, de 15 de dezembro de 2022, art.123, corresponderá:
A carga horária do(a) professor(a) em função de regência é constituída de horas-aulas (50 minutos) e horas-atividades (60 minutos). O tempo destinado às horas-aulas corresponderá a 2/3 (dois terços) da carga horária semanal. O tempo designado às horas-atividades corresponderá a 1/3 (um terço) da carga horária semanal, benefício consistente em uma reserva de tempo destinada aos estudos, à participação em formação continuada, às reuniões pedagógicas, ao planejamento das tarefas docentes, à preparação e à correção de atividades avaliativas, à assistência, também ao atendimento individual aos estudantes e aos pais ou aos responsáveis.
Pelo menos 1/3 (um terço) do tempo reservado às horas-atividades será cumprido (em hora-relógio), obrigatoriamente, na unidade escolar em que o(a) professor(a) estiver lotado(a) ou em local destinado pela direção escolar, com o fim de participar de atividades de planejamento coletivo, formação continuada, trabalhos coletivos, conselhos de classe e outras ações pedagógicas (Diretrizes Operacionais SEDUC, 2024, p.46).

A Lei n.º 21.682, aprovada em 15 de dezembro de 2022, que resultou na alteração da carga horária do professor, representa um aumento expressivo na jornada de trabalho dos docentes. A aprovação dessa lei causou grande descontentamento a categoria docente, que mesmo diante de tantas lutas por valorização e melhores condições de trabalho, viram-se diante da precarização da carreira com aumento de sua, já exaustiva, jornada de trabalho.

Em relação a mudança na jornada dos professores “A Secretaria Estadual de Educação (SEDUC)¹¹ defende que a nova modulação não altera a carga horária mensal dos professores e

¹⁰ - Até o ano de 2022 não havia essa separação entre hora aula e hora relógio, todas correspondiam a 50 minutos. O professor dispunha de 1/3 da carga horária como horas atividades, praticadas livremente, sem a necessidade de cumprimento de parte desse tempo na unidade escolar.

¹¹- Por Rafael Oliveira, gl Goiás13/12/2022 08h58 , disponível em <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/12/13/entenda-projeto-que-propoe-colocar-professores-por-mais-tempo-em-sala-de-aula-em-goias.ghtml>

que será apenas o ajuste da interpretação errada da lei ao longo dos anos”. Porém De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás (SINTEGO)¹² “a leitura feita pela Secretaria Estadual de Educação é equivocada e aumenta a carga horária dos professores sem pagar nada a mais por isso”.

A LDB nº 9394/96, apresenta no Art.61, parágrafo único a seguinte redação: “II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)”. Nessa perspectiva, a lei reconhece a escola como locus do processo de formação continuada dos professores, ressaltando a importância de uma formação baseada nas experiências da prática profissional, desenvolvida ao longo da vida profissional do docente.

Essa perspectiva é enunciada por distintas vozes ao longo dos anos. Candau (1996) destaca que na formação continuada o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola e que todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente. Nóvoa (2009, p. 22), destaca a “importância de uma formação de professores construída dentro da profissão”. Segundo o autor, a formação de professores seria significativamente melhorada se fosse estruturada, preferencialmente, em torno de situações concretas, problemas escolares e análise de práticas educativas. Tendo como premissa que processo de formação continuada docente desenvolvido em serviço colabora para o desenvolvimento crítico, reflexivo, criativo e ativo dos professores, Nóvoa (2017) enfatiza:

A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros) (Nóvoa, 2017, p. 25).

As orientações para o desenvolvimento de ações formativas no interior da escola expressas pelas diretrizes operacionais da SEDUC encontram respaldo na BNC-Formação Continuada. A dimensão prática é destacada na BNC-Formação continuada, sob a alegação de que “a aprendizagem do adulto é mais eficaz se prolongada pelo exercício prático, compreendida como formação ao longo da vida” ou “formação em serviço”. Nesse contexto, o documento estipula, no Capítulo IV, intitulado “Da formação ao longo da vida”, quatro artigos para orientar a formação em serviço. Cabe destacar que o Art. 13:

¹² Por Rafael Oliveira, gl Goiás13/12/2022 08h58, disponível em <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/12/13/entenda-projeto-que-propoe-colocar-professores-por-mais-tempo-em-sala-de-aula-em-goias.ghtml>

A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (BRASIL, CNE/CP, 2019).

Embora o documento investigado reconheça a importância da formação continuada em serviço e reserve uma parte do tempo das horas de atividades semanais do professor para esse propósito, não é claro em que momento ocorrerá a interação entre pares, considerando a quantidade de demandas que o professor deve atender enquanto está presente na escola. As diretrizes para a realização das horas atividades na escola indicam que o tempo será alocado buscando atender a múltiplas demandas, conforme estipulado no documento.

Benefício consistente em uma reserva de tempo destinada aos estudos, à participação em formação continuada, às reuniões pedagógicas, ao planejamento das tarefas docentes, à preparação e à correção de atividades avaliativas, à assistência, também ao atendimento individual aos estudantes e aos pais ou aos responsáveis (Diretrizes Operacionais SEDUC, 2024, p.46).

A única menção a respeito do tema é feita na seção de Das Atribuições do Coordenador Pedagógico, em que é determinado que uma das inúmeras atribuições do coordenador pedagógico “é promover momentos de formação continuada dos (as) professores(as), a fim de garantir situações de estudo e reflexão sobre a prática pedagógica” (Diretrizes Operacionais SEDUC, 2024, p.144).

O documento apresenta um caráter contraditório em relação à concepção de formação continuada em serviço. Em determinados momentos, afirma que uma escola deve promover um espaço de formação que priorize o estudo, a interação e a reflexão coletiva. Em outros, individualiza essa formação, atribuindo ao coordenador pedagógico a responsabilidade pelo procedimento de tutoria, onde a partir da observação em sala de aula, ele analisa o planejamento e a prática docente, com o objetivo de fornecer feedback posterior que contribua para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Esses momentos formativos individuais pouco contribuem para a construção da consciência coletiva no sentido de que os profissionais se reconheçam e se organizem enquanto classe e construam sua identidade profissional. Ao contrário dessa dimensão, esses momentos

podem ser reduzidos a meros repasses de regras, modelos e teorias desenvolvidas alheios da profissão docente e do ambiente escolar, frequentemente elaboradas por pessoas que não têm conhecimento da realidade da escola. Sobre a importância da dimensão coletiva das práticas formativas Nóvoa (2021) é enfático:

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos valores (Nóvoa,2021, p.15).

No entanto, é válido ressaltar que as orientações relacionadas ao cumprimento das horas atividades foram elaboradas a partir das diretrizes do CONSED.

Um estudo realizado por Filho e Gonçalves (2023) examinou documentos disponíveis no site do CONSED, organizado pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação Continuada. Ao analisar os documentos os autores apontam para a influência do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) na implementação de políticas públicas de formação continuada de docentes no Brasil. O estudo evidencia como o gerencialismo está, de fato, integrado aos processos de formação continuada de professores que visam a implementação da BNCC e contribui para despertar a consciência da classe docente para o enfrentamento do gerencialismo nesse contexto.

As Diretrizes Orientadoras Para Tornar O Uso Do 1/3 De Hora-Atividade Para Formação Continuada Mais Efetivo¹³, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação Continuada do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), apresenta algumas considerações para a utilização do 1/3 de hora de atividade para a formação continuada seja feita de forma eficiente, a saber:

- 1) LEGISLAÇÃO DE GARANTIA DO 1/3 PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE**
 - I. Regulação do 1/3 de hora atividade para atividades extraclasse nas redes municipais e estaduais considerando e fortalecendo o regime de colaboração;
 - II. Previsão de recursos financeiros em fontes diversas - federal, estadual, municipal e distrital – para garantia da 1/3 hora atividade destinado a atividades extraclasse e para a execução de formação continuada.
- 2) CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO 1/3 PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**
 - III. Garantia de distribuição de parte da jornada de trabalho docente para formação continuada aliada à orientação sobre o uso e monitoramento desse tempo;
 - IV. Regulação do regime de colaboração para o cumprimento do 1/3 voltado para formação de professores entre estados, municípios e distrito federal

¹³ Relatório referente a reunião realizada no mês de dezembro de 2018 disponível em <https://www.consed.org.br/storage/download/5c193a8837f17.pdf>.

3) CONDIÇÕES PARA QUE OS ENCONTROS FORMATIVOS SEJAM PEDAGOGICAMENTE EFETIVOS

V. Presença de formador capacitado na escola e garantia de estrutura de apoio a esse formador na rede de ensino;

VI. Garantia, na formação continuada, do desenvolvimento da prática investigativa com foco na melhoria das ações didático-pedagógicas e seus resultados;

4) MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO DA REDE

VII. Implementação de uma estrutura de monitoramento, nos diferentes níveis de gestão que permita verificar, com indicadores e evidências claramente definidos, se a formação continuada alcançou os resultados esperados com eficácia, eficiência e efetividade;

VIII. Definir indicadores voltados para avaliar a formação continuada do professor, considerando a formação integral dos estudantes, nos aspectos sociais, emocionais e cognitivos (CONSED, 2018, p. 6 a 12 grifo nosso).

Segundo o documento expressa, sua relevância se dá em face de sua utilização como insumo para o Guia de Implementação da BNCC e é complementado por outro material elaborado pelo mesmo grupo de trabalho: um plano de ação por unidade da federação para uma efetivação do $\frac{1}{3}$ de hora-atividade, desenvolvido em colaboração entre um técnico da Secretaria Estadual de Educação e um dirigente municipal da Unidade Federativa. À medida, que a partir do documento coube a cada Secretaria de Estado da Educação a elaboração de um plano de ação.

As considerações expressas nos temas 1, 2 e 3 enfatizam a importância da hora atividade na formação continuada dos professores como contribuição para o desenvolvimento da prática docente com vistas a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos estudantes, bem como a necessidade de estabelecer um regime de colaboração entre os entes federativos, a fim de regulamentar e garantir o cumprimento de $\frac{1}{3}$ das horas atividades destinadas a formação continuada do professor. Porém também se estabelece uma perspectiva gerencialista quando apresenta a necessidade de “orientação sobre o uso e monitoramento desse tempo”

No tema 4 as orientações apontam novamente para uma atitude gerencialista da formação continuada de professores através do monitoramento, esse monitoramento prevê a avaliação da formação continuada de professores com base na avaliação dos alunos, considerando o desenvolvimento integral, nos aspectos social, emocional e cognitivo, e, a partir dessa avaliação, será verificado se a formação continuada dos professores demonstra níveis satisfatórios de eficácia, eficiência e efetividade.

As diretrizes ainda destacam:

O **monitoramento**, assim como a formação continuada, precisa ter um amplo alcance. Devem participar do processo de monitoramento a Secretaria de Educação, os formadores, os gestores, escolares e os professores. Há ainda participação do MEC em algumas avaliações e utilização de resultados de aprendizagem dos alunos como indicador de sucesso das formações. O monitoramento pode ser entendido como meio de verificar se as ações que foram planejadas estão sendo executadas e, caso estejam sendo executadas, se estão sendo executadas da melhor maneira possível.

A **avaliação está ligada a indicadores de resultados**, que no âmbito da formação continuada estão atrelados às observações de mudanças no processo de ensino dos professores e ao impacto no desempenho do aluno. No caso dos professores, os resultados podem ser averiguados via observação de sala de aula e, no caso dos alunos, via avaliações em larga escala e avaliações escolares periódicas. Para além de fornecer subsídios para melhoria da própria política ou programa, o monitoramento e a avaliação **permitem identificar escolas com melhor desempenho ou escolas com problemas formativos semelhantes e promover redes de compartilhamento de boas práticas** (CONSED, 2018, p. 12 a 13, grifo nosso).

O documento propõe que a formação continuada dos professores está interligada aos índices educacionais. E nesse sentido a avaliação do desempenho dos alunos, por meio de indicadores e resultados, podem auxiliar na análise da qualidade dos processos de formação continuada de professores. Além disso, esses indicadores e resultados devem impactar a atuação do professor em sala de aula, permitindo que sua prática profissional seja monitorada.

Conforme indicado ao longo deste estudo, as políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990 evidenciam a posição do Estado mais como avaliador do que como provedor da educação (Filho e Gonçalves,2023). Neste contexto, a avaliação externa tornou-se significativa, configurando-se como um mecanismo de controle das instituições de ensino.

No entanto, as avaliações externas ou em larga escala são desenvolvidas com base em referenciais nacionais, desconsiderando as particularidades de cada região e de cada escola. Fatores externos à sala de aula que impactam o processo de ensino-aprendizagem são desconsiderados. Face a essa constatação é pertinente destacar a visão de Filho e Gonçalves (2023):

Nesse sentido, tais ações relacionadas ao monitoramento e avaliação dos processos formativos da rede, se não considerarem devidamente as variáveis extraescolares, como influenciadoras no grau de aprendizagem dos estudantes, podem se constituir como instrumentos de responsabilização docente, para a legitimação da entrada de sujeitos do mundo empresarial na educação, justificando a reconfiguração das políticas educacionais no sentido do aumento de seu caráter mercantil (Filho e Gonçalves,2023, p.17).

Para os autores os sistemas de avaliação desenvolvidos no Brasil seguem a lógica neoliberal, voltadas às demandas do mercado econômico, isso faz com que elas desempenhem um papel controlador, com mecanismos de *accountability* (prestação de contas) sobre o que se ensina das escolas públicas, enfatizando os mecanismos de responsabilização e isentando o Estado da responsabilidade pela qualidade da educação oferecida.

Conforme analisadas as Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO fica claro o seu alinhamento ao proposto pelas As Diretrizes Orientadoras Para Tornar O Uso Do 1/3 De Hora-Atividade Para Formação Continuada Mais Efetivo do CONSED, cujo a ênfase está em monitorar e avaliar o processo de formação continuada dos professores, com o intuito de conferir a eles responsabilização frente aos resultados dos índices educacionais, obtidos pelos alunos nas avaliações externas.

Nesse contexto o professor, numa lógica gerencialista, é pressionado a buscar sempre sua melhor performance, esquecendo-se dos fatores externos a sala de aula que exercem grande influência sobre a aprendizagem dos alunos, visto que os contextos sociais locais sequer são considerados.

Esse fator tende a impactar a subjetividade do indivíduo, o que, por conseguinte, favorece que estes se responsabilizem e sejam responsabilizados, cada vez mais, pelo sucesso ou fracasso das ações realizadas (Ball, 2006). O objetivo é fazer com que aumente o número de professores proativos, autogerenciados e comprometidos com os resultados da escola; assim, os desempenhos são moldados e as relações interpessoais são reguladas, pois a responsabilidade pelo sucesso da escola é coletiva.

A lógica gerencialista valoriza a padronização do currículo, das avaliações, dos modelos de prática pedagógica e do docente. A subjetividade do processo educativo é desconsiderada, uma vez que este modelo não comporta as particularidades de alunos, professores e da própria instituição escolar. Todos estão inseridos em um contexto de avaliação e monitoramento que os estimula a ser competitivos, individualistas e meritocráticos.

No entanto, cada escola possui particularidades que tornam um contexto único; portanto, nenhum modelo padronizado de aprendizagem será capaz de atender às demandas diárias que elas apresentam. Assim, defendemos que a formação de professores não deve seguir modelos gerenciais e performativos que promovam a padronização da prática docente, sob o risco de preparar educadores para atuar em contextos escolares alheios à sua realidade.

A disposição da Secretaria de Educação do Estado de Goiás em monitorar e avaliar a formação continuada dos professores é explícita, visto que ela institui esse processo como critério preferencial para a modulação nas escolas.

São critérios para efetivar a modulação de professor, por ordem de prioridade (2024): mérito e desempenho a ser aferido por critérios tais como assiduidade, inserção de planejamento e notas no Sistema Administrativo e Pedagógico - SIAP em tempo hábil, direcionamento da hora-atividade para atendimento individual aos estudantes e aos pais ou aos responsáveis, bem como à participação em formação continuada, às

reuniões pedagógicas, ao planejamento das tarefas docentes, à preparação e à correção de atividades avaliativas (Diretrizes Operacionais SEDUC, 2024, p.47).

No entanto, reconhecemos que o gerencialismo sofrido pelo professor dentro do seu ambiente de trabalho, tanto em seus processos formativos quanto durante sua prática, contribui para sua desmotivação, uma vez que lhe é negada toda autonomia em suas decisões. Na sua sala de aula, prevalece um "saber fazer" em relação às atividades padronizadas impostas aos alunos.

No tópico a seguir, apresentaremos o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) como um instrumento essencial para o desenvolvimento das Políticas de formação continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Goiás, enfatizando as contribuições ao processo de formação de professores de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental entre 2022 e 2024.

3.4 O CENTRO DE ESTUDOS, PESQUISA E FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO-CEPFOR E SUAS CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Em consonância com o Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025), em específico o alcance da meta 17 que estabelece como seu objetivo “Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.” (GOIÁS, 2015, p. 40). Foi criado pela Lei da Reforma Administrativa Nº 20.491, de 25 de junho de 2019 o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação- CEPFOR. A criação do CEPFOR atende duas estratégias estabelecidas no PEE 2015-2025, a saber:

17.1) realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de Educação Superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos municípios;

17.2) consolidar política estadual de formação de professores da Educação Básica, definindo diretriz estadual, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

17.4 ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível (GOIÁS, 2015, p. 41).

Ao Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação compete elaborar e implementar a política de formação inicial e continuada destinada aos profissionais da educação, bem como planejar e realizar formações continuadas, presenciais e a distância, para os profissionais da educação, com foco na melhoria do aprendizado dos alunos e prática pedagógica dos professores.

Com a iniciativa a Seduc-Goiás reitera seu compromisso em aprimorar a qualidade da educação, baseada na valorização dos profissionais do ensino e no aprendizado robusto dos alunos. Ao enfatizar que:

A proposta desta gestão abarca uma justificativa legítima, teórica e legalmente instituída, expondo o compromisso da Seduc com a formação continuada de suas equipes de trabalho, uma vez que a formação é concebida como a raiz da boa prática pedagógica, dos bons resultados de aprendizagem e de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade (GOIÁS, 2024, p.5).

Ressalta-se que o proposto pela secretaria é o empenho em desenvolver pesquisas, programas, projetos, ações e atividades educacionais que permitam a utilização eficaz de recursos pedagógicos, técnicos, financeiros e humanos, investindo de maneira eficaz na educação pública do estado com investimentos em políticas de valorização e capacitação, além do aprimoramento dos professores, com o objetivo de promover a autonomia desses profissionais e à promoção de sucesso nos resultados educacionais.

A SEDUC-GO implementa uma política de capacitação contínua para os profissionais de sua rede, além de oferecer suporte e consultoria às redes municipais, visando a criação e a consolidação de um sistema unificado de educação pública em Goiás. Antes do estabelecimento de um centro de estudos, as capacitações eram conduzidas pela Superintendência de Administração Pedagógica. Diante desse contexto, percebe-se esforços direcionados da Secretaria para assegurar:

[...] o treinamento contínuo de profissionais da educação pública, secretarias estaduais e municipais de educação, cujas ações incluem coordenar, financiar e sustentar programas como ações permanente, e a busca de alianças com universidades e instituições de ensino superior (Pavaneli; Purificação, 2021, p. 6).

Conforme Regulamento da Secretaria de Estado da Educação em Seção III do Art. 51, aprovado pelo Decreto Nº 9.920, de 06 de agosto de 2021, e Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022) estão dentre as funções do CEPFOR:

- I-Elaborar e implementar a política e os programas de formação continuada, presencial e a distância, destinados aos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino;
- II-Organizar, selecionar, coordenar e manter o quadro de Professores do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação para atendimento de suas demandas;
- III. Buscar e propiciar oportunidades de pós-graduação nas áreas de interesse da secretaria e da rede de ensino;
- IV. Promover a gestão do conhecimento na secretaria por meio da implantação de novas metodologias e instrumentos de ensino e aprendizagem, também o fomento da cultura de inovação entre os servidores;
- V. Elaborar e executar formações direcionadas à melhoria da prática pedagógica dos professores e do aprendizado dos alunos;
- VI. Desenvolver formação continuada com foco no aprimoramento de práticas de gestão e competências de liderança no serviço público
- VII. Promover a formação dos profissionais da secretaria para que eles participem de um sistema modular capacitador das modalidades de ensino presencial e a distância;
- VIII. Promover formação continuada dos profissionais que atuam na inspeção escolar das CREs, para orientá-los quanto a normas aplicáveis à organização e ao funcionamento escolar;
- IX. Apoiar projetos de pesquisa em todas as áreas do conhecimento, para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação do Estado de Goiás;
- X. Buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior – IES, Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica e Inovação – ICTIs e com o setor empresarial, para melhoria da qualidade da educação;
- XI. Manter interlocução com os gestores de políticas públicas de centros de estudos, pesquisas e formação dos profissionais da educação vinculados ao governo federal e a outras esferas governamentais;
- XII. Coordenar, supervisionar e orientar atividades relacionadas ao Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação; e
- XIII. Realizar outras atividades correlatas (Goiás, 2024, p.12)

Ao ser criado no ano de 2019 o CEPFOR estava vinculado à Superintendência de Apoio ao Desenvolvimento Curricular – SUPADEC, que tem a responsabilidade de promover e apoiar as políticas voltadas para a formação continuada, tanto presencial quanto à distância, dos profissionais da educação do Estado de Goiás. Suas atribuições incluem: coordenar, articular e supervisionar o Programa de Tutoria Educacional, vinculado à Gerência de Tutoria da Secretaria de Educação de Goiás; coordenar, direcionar e implementar o Programa de Recomposição de Aprendizagem, além de todas as outras políticas relacionadas à produção de material didático. É da atribuição da superintendência contribuir para a execução de ações externas para a implementação do currículo na rede estadual de ensino, bem como o desenvolvimento do documento contendo as diretrizes curriculares do estado de Goiás. Sendo constituído pela Coordenação do Calendário Escolar-CCE e cinco Gerências:

- a) Gerência de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação -GEPPE;

- b) Gerência de Qualificação Docente - GQD;
- c) Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial -GATG;
- d) Gerência de Educação à Distância -GEED;
- e) Gerência de Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação - GAPF (GOIÁS, 2020b, p. 188)

O CEPFOR seria o responsável por organizar, supervisionar e coordenar as ações em prol da melhoria da formação continuada oferecida aos profissionais da rede estadual de ensino. Na contemporaneidade, a formação continuada de professores constitui uma construção coletiva entre todos os envolvidos, evoluindo para a transformação da realidade educativa e social. Nesse contexto, promover ações que contribuam para o desenvolvimento para a fomentação da formação continuada de professores, numa perspectiva de reconhecimento e valorização do profissional é dever de todos. O trabalho das gerências sob a coordenação do CEPFOR, se feito de forma articulada, tal qual uma engrenagem, é capaz de promover ações que resultem em uma “prática formadora”, ou seja, “[...] atividade de produção e reprodução de formas de entender a formação, na qual o professor estabelece relações mútuas e formas de interpretar a educação”. (Imbernón, 2010 p. 12)

Cada Gerência desempenha papel específico voltado à formação dos profissionais, a saber:

Quadro 2- Gerências que compõem o CEPFOR

Gerência	Principais atribuições
Gerência de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação - GEPPE	Promover estudos e pesquisas na área da educação, para melhor articulação entre a teoria e a prática do saber científico e técnico/administrativo, que oportunizem a produção científica e o diálogo interdisciplinar entre os componentes curriculares que compõem a educação básica; Estudos e pesquisas são fundamentais para a criação de indicadores, essenciais para a implementação de todas as propostas de ações pedagógicas.
Gerência de Qualificação Docente - GQD	Implementar medidas para o reconhecimento e valorização dos educadores, planejando e estabelecendo ações para a certificação (presenciais e a distância) dos cursos e formações oferecidos pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, com o suporte das CREs, Superintendências e Gerências da SEDUC. Organiza o sistema (banco de dados) de avaliação e monitoramento das formações, institucionaliza todas as formações e torna acessível os dados e a certificação para toda a comunidade escolar.

(continua)

Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial - GATG	A Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial (GATG) é encarregada de articular, elaborar e implementar cursos de formação continuada, tanto presenciais quanto a distância, para Gestores Escolares, Assessores/Coordenadores Pedagógicos e Técnicos da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), Coordenações Regionais de Educação (CREs) e Unidades Escolares (UEs). O objetivo é mapear, através de diagnóstico, as habilidades exigidas aos líderes escolares, com a finalidade de desenvolver competências relacionadas ao serviço público em educação, promover a socialização de experiências e fomentar o crescimento profissional.
Gerência de Educação à Distância -GEED	Apresenta alternativas e infraestrutura fundamentais para o desenvolvimento de projetos de Educação a Distância (EaD), específicos para a formação continuada e outras necessidades educacionais a distância. Subsidiar todos os projetos de formação em Plataformas Virtuais de Aprendizagem (AVA) para o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, em colaboração com as CREs, Superintendências e Gerências da SEDUC.
Gerência de Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação - GAPF	Elaborar e implementar um calendário permanente de formação integrando todas as Gerências do CEPFOR, contendo a programação anual de formação, informando a natureza da formação, público-alvo, número de vagas, o conteúdo a ser ministrado e os locais onde as formações serão realizadas; atualizar e articular o calendário das ações formativas da SEDUC e definir o cronograma de trabalho entre as Gerências;

Fonte: Fonte: (Barbosa, 2021, p.41 a 43)

No ano de 2023 a nova estrutura organizacional passou a incluir um Núcleo de Formação, uma Gerência do Desenvolvimento dos Profissionais em Educação, uma Coordenação dos Profissionais do Magistério e uma Coordenação de Profissionais Administrativos. O CEPFOR passa a partir de então a ser responsável por promover organização, coordenação, acompanhamento, monitoramento e supervisão técnica relativos à formação continuada de profissionais da educação e não somente dos professores como anteriormente. Neste sentido o objetivo da instituição passa a abranger maior número de profissionais “Garantir a formação continuada dos profissionais da educação da rede estadual de Goiás, promovendo ações e estratégias que reconheçam e valorizem o seu trabalho” (Goiás, 2024, p.13). O que leva a percepção de que maior será a sua oferta de cursos e o alcance de cursistas.

O conhecimento obtido através das formações é um aprendizado essencial para a concretização de metas profissionais no setor educacional, sendo atualmente a única via de progressão na carreira, uma vez que persiste a falta de um plano de carreira que atende às expectativas da categoria por uma justa remuneração, que possibilite ao profissional sentir-se verdadeiramente reconhecido e valorizado ao longo de sua trajetória. No entanto, o que se percebe é uma tendência dos governos em seguir as orientações dos organismos multilaterais,

como o BM, que traz no documento, Professores Excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe, orientações para a construção do plano de carreira dos professores numa perspectiva economicista. O documento sugere que as reformas no plano de carreira sejam feitas priorizando promoções permanentes de acordo com as competências e o desempenho dos professores e não com base não progressos por tempo de serviço. “Isso evita remuneração excessiva para professores de baixo desempenho, pode reduzir os passivos gerais das aposentadorias e cria incentivos mais sólidos para as pessoas mais talentosas” (Burns e Luque, 2014, p.43).

Porém, a formação continuada de professores que sustentamos deve envolver ações nas quais o profissional participa, atualizando-se, aperfeiçoando-se e ampliando os conhecimentos adquiridos na formação inicial e na experiência prática. Trata-se de um processo de desenvolvimento contínuo ao longo da vida profissional. Essa formação deve, em primeiro lugar, promover a autonomia do indivíduo, proporcionando diversos benefícios, especialmente no que tange à reflexão sobre a própria prática e à inovação de abordagens pedagógicas e metodológicas. No contexto atual, é imprescindível acompanhar as demandas de novas informações que surgem diariamente. Corroborando com essa visão, Gatti (2019) afirma que a formação docente deve ser um *continuum*, tendo em vista que a formação do conhecimento e da identidade profissional ocorre de forma única e processual para cada docente. A autora argumenta que a socialização do conhecimento profissional é um processo de aprendizagem contínuo, cumulativo e que integra distintos formatos de aprendizagem.

Nesse contexto, as formações oferecidas pelo CEPFOR devem alinhar-se às exigências burocráticas, garantindo que a formação continuada dos docentes seja devidamente certificada por instituições de ensino credenciadas. Essa certificação é essencial para que os professores participantes possam acessar os benefícios associados à comprovação de que as formações foram realizadas de acordo com os requisitos estabelecidos. Na realidade da rede estadual de educação de Goiás temos o auxílio aprimoramento continuado que está condicionado à apresentação de certificados semestralmente e a gratificação por formação avançada (mestrado e doutorado) que é concedida mediante a apresentação de certificado de conclusão de curso, desde que seja oferecido por instituição de ensino credenciada ao MEC e reconhecida pela CAPES. Nesse sentido ratifica-se o papel Gerência de Qualificação docente - GQD, que é o de promover:

[...] ações para o reconhecimento e valorização dos profissionais da educação, planejando e definindo ações para fins de certificação (presenciais e a distância) dos cursos e formações desenvolvidas pelo CEPFOR com o apoio das CREs, das Superintendências e Gerências da SEDUC. Atua na organização do sistema (banco de dados) de avaliação e monitoramento das formações, de modo a institucionalizar todas as formações, tornando acessível os dados e a certificação de toda a comunidade escolar (GOIÁS, 2019b, p. 32).

Outro aspecto essencial dessas formações deve compreender a inclusão de cursos que efetivamente aprimorem as práticas educativas, promovendo a reflexão crítica e a adoção de novas estratégias de ensino, oferecendo oportunidades de desenvolvimento profissional aos docentes. Essa formação continuada deve consistir em um processo de aprendizagem capaz de desenvolver e aprimorar as habilidades e conhecimentos dos profissionais em suas respectivas áreas de atuação. Daí a necessidade de a formação de professores surgir de um processo de desenvolvimento profissional contínuo e integrado, que deve continuar ao longo da vida, sendo construído por uma formação sequencial (Pavaneli; Purificação, 2021). Nesse sentido, as formações oferecidas pelo CEPFOR devem também compreender as necessidades formativas dos professores, emergentes da sua prática diária direcionadas a sua área de atuação. Formações direcionadas e adequadas às necessidades formativas dos professores possibilita o alcance dos objetivos estabelecidos, dentre eles o de “Elaborar e executar formações direcionadas à melhoria da prática pedagógica dos professores e do aprendizado dos alunos” (GOIÁS, 2024, p.12).

Com foco na busca de evidências que permitam analisar as contribuições do CEPFOR para o processo de formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, em específico aos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental, analisaremos no tópico a seguir a incidência de formações oferecidas a esses profissionais ao longo dos anos de 2022,2023 e 2024, período que marca a retomada das aulas presenciais acrescida da necessidade da reorganização curricular a fim de minimizar as consequências do período em que vigorou o regime de aulas não presenciais – REANP. Esse novo tempo traz consigo a superação de desafios históricos, visto que “historicamente, esta disciplina apresenta-se com o maior índice de reprovação” (Cunha; Borges; Melo, 2018, p.249) e conseqüentemente, os professores são excessivamente cobrados por melhores resultados, isso inclui os questionáveis resultados das avaliações externas. Nesse contexto acentua-se as desigualdades de aprendizagem, fomentadas pelas desigualdades sociais que evidenciou uma que as aulas on-line não alcançaram uma grande parcela dos alunos, que deixaram de participar das aulas seja

pela falta dos dispositivos eletrônicos, como computadores e smartphones, e o acesso à internet. Na realidade:

A pandemia provocada pela Covid-19 escancarou para o mundo as desigualdades sociais e, em decorrência destas, as desigualdades educativas que já estavam postas. Não foi a Covid-19 que instaurou os problemas que impedem o aluno pobre de acompanhar o ensino por meio de plataformas virtuais. A grande maioria dos alunos pobres já não conseguia acompanhar os programas escolares com aulas presenciais (Tiballi,2020, p.4).

Diante do exposto a recomposição das aprendizagens dos conteúdos de matemáticas demandam uma certa urgência, dessa forma urge que o professor esteja devidamente preparado para o enfrentamento desse complexo desafio e encontre nos cursos de formação continuada espaço para que, junto aos seus pares, possa refletir criticamente sobre a realidade atual e a partir em busca de novas estratégias de ensino direcionadas à melhoria do aprendizado dos alunos.

3.4.1 Cursos de formação continuada ofertados pelo CEPFOR aos professores de matemática dos anos finais do ensino fundamental no período de 2022 a 2024

Faremos uma breve retomada dos dados referentes à formação continuada de professores desenvolvida pelo CEPFOR nos anos de 2019 a 2021 apresentados pela pesquisa de Barbosa (2021).

Conforme a missão para o qual foi criado no ano de 2019, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação-CEPFOR “tem por função implementar a política e os programas de formação continuada, presencial e a distância, destinados aos profissionais da educação” (Goiás, 2024, p.13) contribuindo para o alcance da meta 17 estabelecida pelo PEE 2015-2025. As atividades do CEPFOR tiveram início com reuniões, cujo objetivo era o “alinhamento com as superintendências da SEDUC-GO para levantamento da demanda de formação continuada por superintendência e etapa de ensino da Educação Básica” (GOIÁS, 2020c, p. 1). A partir de então foram oferecidos alguns cursos de formação continuada, a saber: “Formação para Professores de Língua Portuguesa e Matemática” e “Academia de Lideranças– Formação para Gestores Escolares” (Barbosa,2021, p.47). A autora destaca que foram oferecidas de 10 a 20 formações no ano de 2019, segundo dados informados pela Superintendente do CEPFOR.

O ano de 2020 os professores foram surpreendidos pela Resolução n.º 02/2020, de 17 de março de 2020 do CEE/GO, assegurando o início imediato do Regime Especial de Aulas

Não Presenciais (REANP) na Sistema Educativo do Estado de Goiás, medida necessária contra a disseminação da Covid-19. O centro de estudos tinha como atribuições planejar e desenvolver estratégias para o corpo docente das unidades educacionais do estado, bem como ações pedagógicas que fossem desenvolvidas no período de aulas não presenciais. Tendo em vista a complexidade para o momento, o CEPFOR buscou diferentes meios para assessorar os professores, a saber:

Divulgação do material para que os professores possam ter apoio no planejamento e no preparo do material específico para cada etapa e modalidade de ensino, com facilidades de execução e compartilhamento de videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico, aplicativos e softwares educacionais (GOIÁS, 2020, p. 1).

Em relação ao quantitativo de formações oferecidas pelo centro de estudos no ano de 2020, Barbosa (2021) esclarece:

Acerca da quantidade de formações oferecidas aos profissionais da educação do Estado de Goiás no ano de 2020, verificou-se que foram realizados mais de 30 encontros formativos. Isso porque, no referido ano, as escolas pararam o atendimento presencial devido à pandemia de Covid-19. Diante disso, o CEPFOR buscou criar e promover “condições favoráveis ao oferecimento de cursos de formação continuada a distância ou semipresencial conforme as necessidades” (Barbosa, 2021, p.65).

Segundo a autora, as formações oferecidas pelo CEPFOR naquele período foram direcionadas para adequação curricular e replanejamento pedagógico com avaliações, estratégias de reposição da aprendizagem e uso de ferramentas de ensino híbrido [...]” (GOIÁS, 2021, p. 2).

Os dados formativos, por área de conhecimento, referentes às atividades realizadas entre outubro de 2020 e março de 2021, são apresentados a seguir (GOIÁS, 2021). As Figuras 1 e 2 ilustram os cursos oferecidos aos professores por meio do Ciclo de Formação on-line, juntamente com o número de participantes. Essas iniciativas foram desenvolvidas pela SEDUC/GO, com o apoio do CEPFOR, abrangendo todo o estado de Goiás e distribuídas por área de conhecimento.

Figura 3–Formativo 1- Formação continuada dos professores em geral



Fonte: (Barbosa, 2021, p.61).

Figura 4- Formativo 2-Total de participações certificadas



Fonte: (Barbosa, 2021, p.62)

A seleção dos temas para a formação continuada ocorre por meio da implementação de legislações, como a BNCC. A Superintendência conta com a Coordenação da Base Nacional Comum Curricular, cuja responsabilidade é:

Implantar, elaborar e acompanhar a construção dos documentos curriculares, conforme a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio no Estado de Goiás, bem como a consolidação do Documento Curricular para esta etapa de ensino e a formação de gestores (as) e professores (as) para apropriação do documento elaborado (GOIÁS, 2020, p. 59).

Embora a pesquisa desenvolvida por Barbosa (2021) apresente a informação que algumas das formações realizadas pelo CEPFOR no ano de 2019 foram direcionadas a formação de professores de matemática, não há dados sobre o conteúdo programático dessas formações.

Nos anos de 2020 e 2021 percebemos que devido ao período de isolamento social e o REANP, os cursos de formação continuada oferecidos aos docentes não estão centrados na sua área de atuação por componente curricular. As formações oferecidas na modalidade online tiveram temáticas distintas, compreendendo educação e cidadania, competências socioemocionais, educação inclusiva, uso das TIDCs, ensino híbrido e por fim as orientações para o retorno às aulas presenciais.

O ano de 2022 marcou uma tentativa de volta à normalidade, visto que nesse momento o ano letivo iniciou-se com 100% dos alunos presencialmente nas escolas. Assim, os professores de matemática já tiveram uma visão concreta dos efeitos do período de aulas não presenciais na aprendizagem dos estudantes. A escola começa a mobilizar-se em torno da superação do desafio de recuperar as aprendizagens desiguais, expostas duramente naquele momento. Tendo em vista a recomposição das aprendizagens, é imprescindível considerar formas de flexibilizar o currículo, abordando diferentes níveis de aprendizagem em uma única turma. Nesse contexto, ações de formação continuada representam um apoio para subsidiar o trabalho dos professores diante da nova e complexa realidade. Para Santos et al. (2023), discutir a formação continuada de professores é essencial em todos os setores da educação e da sociedade para garantir a recomposição da aprendizagem, à medida que a aprendizagem que acontece na escola reverbera por toda a vida social dos estudantes.

A formação continuada docente para assegurar a recomposição da aprendizagem é uma discussão necessária em todos os âmbitos da educação e da sociedade, uma vez que as vivências nas instituições educativas ecoam para além de suas paredes. Aperfeiçoar as habilidades e competências dos/as professores/as, por meio de cursos, palestras, workshops, conferências, debates e outras atividades, torna-se imprescindível quando se trata de atualizar e aprofundar os saberes e conhecimentos dos/as docentes para as novas demandas educacionais (Santos et al, 2023, p.1).

Uma análise nos dados expostos no site do CEPFOR, constatou-se que no ano de 2022, 2023 e primeiro semestre de 2024 foram oferecidos 51 cursos de formação continuada. Sendo apenas 1 curso na modalidade híbrida, logo os demais foram oferecidos em modalidade EAD, autoinstrucional. Os cursos têm temáticas distintas e variação de carga horária, no intuito de formar todos os profissionais da rede básica de ensino do Estado de Goiás.

Consta no portfólio¹⁴ do CEPFOR que no ano de 2023 foi oferecido o curso FORMAÇÃO ESSENCIAL nas modalidades presencial e on-line, porém essa formação teve como público-alvo apenas professores de língua portuguesa e de matemática do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. O curso tinha por objetivo aplicar em sala de aula estratégias pedagógicas para trabalhar com o Material do Revisa Goiás¹⁵, com duração de 40 horas. Ainda de acordo com esse portfólio foram oferecidos os cursos de Pós-graduação Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica- 100 vagas para Professores da rede estadual em parceria com SECTEC/MEC – IFES, Pós-Graduação em Educação Contemporânea com Ênfase em Projeto de Vida- 500 vagas para professores da rede, preferencialmente modulados em projeto de vida e Pós-Graduação em Educação Contemporânea com Ênfase em Tecnologias Digitais -500 vagas para professores da rede, ambos em parceria com o Instituto Ânima.

Observando a plataforma virtual do CEPFOR e os cursos de curta duração nela oferecidos, percebe-se que há uma grande quantidade de cursos destinados à formação de profissionais que integram a gestão escolar, coordenação pedagógica e tutorias educacionais. O docente em regência das várias disciplinas, como a matemática, não foi priorizado.

Nota-se, porém, que os cursos destinados à formação de professores são em sua maioria voltados ao Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, habilidades de Comunicação e Liderança, aperfeiçoamento dos saberes relativos ao PPP e ao DCGO-Ampliado e educação midiática. Temas como: Cidadania e Democracia, Lei Maria da Penha, Cartografia Escolar, O Ensino da História Regional e Local, Prevenção e Combate ao Assédio Sexual, também foram contemplados nas formações e direcionados também aos professores, visto que o público-alvo destes cursos são todos os profissionais da rede estadual de educação de Goiás. É certo que os temas apresentados nas formações sejam relevantes e constituam saberes necessários ao exercício profissional, porém a proposta não contemplou as áreas específicas do conhecimento,

¹⁴ Acessar: <https://goias.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/sites/40/files/CEPFOR/Documentos/PORTIFOLIOC EPFOR.pdf>

¹⁵ O **REVISIA GOIÁS** é um material estruturado de forma dialógica e funcional com o objetivo de recompor as aprendizagens e, conseqüentemente, avançar em proficiência. Para a elaboração das atividades inéditas que compõem o caderno, consideram-se os Documentos Curriculares à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Matriz de Referência SAEB, bem como os resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB. Disponível em <https://goias.gov.br/educacao/wp>

em que se constata a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas para a recomposição das aprendizagens pós pandemia.

No que tange ao componente curricular Matemática, objeto dessa investigação, nota-se que as propostas de formação apresentada aos docentes da disciplina divergem das recomendações estabelecidas pela Base Nacional Comum da Formação Continuada (BNC-FC). Em relação a carga horária, estão de acordo com o proposto na BNC-FC em seu Art.9º no inciso I: “I - Cursos de Atualização, com carga horária mínima de 40 (quarenta) horas (BRASIL,2020)”, as formações oferecidas aos professores, de matemática dos anos finais do ensino fundamental, possuem em sua maioria a duração de 40 horas, cabendo apenas ao curso intitulado Educação Midiática na Prática oferecido no ano de 2024, a duração de 20 horas.

Contudo no Art. 3º a BNC-FC apresenta três dimensões fundamentais da ação docente, cujo desenvolvimento destas devem ser contempladas nos programas de formação, de forma que se integrem e se complementem, sem que haja predominância de uma ou outra.

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do Professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica: I. Conhecimento Profissional; II. Prática Profissional; III. Engajamento Profissional (BRASIL,2020).

Nas formações oferecidas pelo CEPFOR aos docentes, que no caso podem também ser realizada pelos docentes de matemática, pois no público alvo conta “Todos os profissionais da rede estadual de educação de Goiás”, “Professores efetivos ou contratos temporários de todas as áreas do conhecimento da rede estadual de educação de Goiás” e ainda “Educadores das unidades escolares públicas e membros da comunidade escolar”, observa-se uma forte tendência em atender prioritariamente a dimensão Engajamento profissional, tendo como parâmetro os cursos Comunicação e Liderança: *In The Workplace*, Desenvolvendo as Competências Socioemocionais, ambos oferecidos pela plataforma nos anos de 2023 e 2024 levam ao entendimento que formar o professor socioemocional (Sandri; Gonçalves; Deitos, 2024) é, no momento, uma prioridade para a SEDUC. Esse professor seria dotado de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais¹⁶, capacitado

¹⁶ Gardner (1995) define relacionamento intrapessoal como a capacidade que um indivíduo tem de conciliar quatro aspectos: 1. Autodomínio; 2. Automotivação; 3. Autoconhecimento; 4. Autoafirmação. (Lenhari, Faccio e Silva, 2019, p.8)

para enfrentar os percalços relacionados ao exercício da profissão e manter-se engajado em seu trabalho. Responsável pelo seu autodesenvolvimento, aperfeiçoamento, saúde física e mental frente às demandas que estão postas pela função docente e pelo contexto social e econômico de incertezas da atualidade. Destaca-se nesse modelo de professor a competência de gerenciar, os conflitos em sala de aula, as avaliações externas bem como, o desempenho dos estudantes nestas avaliações, tido como referência emocional e motivacional para os alunos.

Diante do exposto, nosso entendimento é que os cursos oferecidos nas formações do CEPFOR, que podem também ser realizados por regentes da disciplina de matemática dos anos finais do ensino fundamental, carecem de maior estruturação, para que estes enfatizem as dimensões do conhecimento Profissional e da prática Profissional, à medida que essas dimensões se estabelecem a partir da constante dialética entre a prática profissional e o arcabouço de conhecimentos específicos necessários para a prática, que o professor traz consigo. Corroborando nosso entendimento destacamos a afirmação de Sandri, Gonçalves e Deitos (2024):

A importância dada às competências socioemocionais para o exercício da docência, inclusive sobrepondo-as à relevância das competências cognitivas, dita ao trabalho e à formação de professores um caráter psicologizante e ativista, minimizando a sua dimensão intelectual (Sandri, Gonçalves e Deitos, 2024, p.16).

Entendemos que o processo de formação continuada deve ser desenvolvido por meio da compreensão dos contextos e das necessidades genuínas que os professores observam e vivenciam diariamente na sala de aula, de modo a atender às necessidades dos profissionais, ouvindo-os e compreendendo-os dentro dos contextos que atuam. Diante desse entendimento destacamos a percepção de Passos e Nacarato (2018):

[...] o sucesso da aprendizagem escolar depende essencialmente da clareza que o professor tem do que deve ou não ser ensinado em suas aulas, mas depende também do repertório de saberes que permitem que ele compreenda as entrelinhas que estão por trás de recomendações curriculares (Passos; Nacarato, 2018, p. 132).

Nesta perspectiva, D'Ambrósio (1993) indica que o professor do século XXI precisa aprimorar habilidades e conhecimentos essenciais para a prática docente, incluindo: a visão do que vem a ser matemática; visão do que constitui a atividade de matemática; visão do que constitui a aprendizagem de matemática; visão do que constitui um ambiente propício à aprendizagem de matemática. Destarte o desenvolvimento profissional e da prática profissional pode ser compreendida com a busca pela constituição da identidade profissional.

A construção do “eu” profissional desenvolve-se ao longo da carreira dos docentes, é resultante das interações dentro da escola, pelos contextos social e político, reformas educacionais, integrando-se ao compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, o conhecimento dos conteúdos que ensinam, seus valores éticos, morais, culturais e políticos e todo o corpo das experiências já vividas. Defende-se, portanto, uma formação que oportunize o desenvolvimento da autonomia, numa perspectiva de que o professor aprende a partir da análise e reflexão sobre suas ações. Contudo, “as atividades de desenvolvimento profissional consistem em ajudar os professores a construir novas teorias e novas práticas pedagógicas” (Marcelo, 2009, p.10), nesse contexto é primordial oferecer aos professores formações voltadas aos conhecimentos específicos de cada disciplina, oportunizando - lhes a possibilidade de conceber diferentes abordagens metodológicas a partir das análises e reflexões sobre sua prática.

Em face das considerações aqui levantadas, concordamos com a visão de que “os professores necessitam estar em processo contínuo de formação, devendo ser constante a atualização dos conhecimentos sobre as situações e os assuntos que integram a realidade da população atendida, as metodologias de ensino e os conceitos matemáticos” (Pinho; Garcia, 2014, p.61).

Apontamentos de Passos e Nacarato (2018, p. 121), enfatizam que os professores “anseiam por programas de formação continuada que lhes deem subsídios para suprir essas lacunas [...] com propostas que partam de suas necessidades, num diálogo reflexivo com a teoria, e não apenas oferta de modelos prontos de aula”.

Nessa perspectiva, compreende-se que o CEPFOR deve propor formações baseadas em demandas específicas de cada área do conhecimento, olhando para as reais necessidades dos professores no seu contexto escolar, para que essas possam, de fato, contribuir para o seu desenvolvimento profissional e lhes possibilitar o exercício de refletir sobre sua prática cotidiana.

3.5 ANÁLISE DE CURSO OFERECIDO AOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA PELO CEPFOR - " DC-GO AMPLIADO: CONHECER E RECONHECER - MATEMÁTICA - TURMA 3"

A partir da resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de outubro de 2020, que estabelece 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), foram condicionais como competências gerais docentes, cujo desenvolvimento destas deve ser priorizado nos programas de formação contínua elaborados pelas redes estaduais de todo o país. As competências profissionais delineadas na BNC-Formação Continuada possuem “três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente”, refere-se ao Conhecimento Profissional, à Prática Profissional e ao Engajamento Profissional. O documento ressalta que estas competências profissionais docentes são, “essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes” (BRASIL,2020, p.2).

A partir das orientações da BNC-Formação Continuada cabe às redes estaduais a produção de suas próprias matrizes locais de desenvolvimento profissional docente, adaptadas aos contextos e políticas de cada região. A partir dos referenciais desenvolvidos, baseado nas especificidades de cada rede, é possível o levantamento das necessidades formativas dos professores. O planejamento de uma ação de formação continuada deve começar com uma definição objetiva do que se espera alcançar. Essa definição deve começar com um bom levantamento das necessidades formativas e das condições objetivas que possam interferir na realização das ações.

Manter a coerência interna é um princípio fundamental para o desenvolvimento de ações prósperas de formação continuada. Não é suficiente estabelecer claramente os objetivos desejados; é necessário delinear conteúdos e práticas formativas que sejam adequadas para a consecução desses objetivos, em consonância com as necessidades formativas identificadas.

No âmbito do local, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás tem implementado ações de formação continuada de professores, aqui daremos destaque aos cursos de formação oferecidos pelo CEPFOR buscando investigar o alinhamento da formação oferecida aos professores da rede estadual ao proposto pela BNC-Formação Continuada, cujo documento que assevera:

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.5).

As características apontadas no documento, embora assegurem o sucesso das ações de formação continuada de professores, baseiam-se por um estudo recente de revisão da literatura sobre formação continuada (Moriconi et al., 2017). O estudo citado constitui-se de uma revisão analítica de textos que catalogaram pesquisas empíricas, com o objetivo de avaliar a eficácia de programas de formação continuada para professores na Austrália, Canadá, Reino Unido, Países Baixos, Nova Zelândia, Israel e Estados Unidos. A primeira consideração feita pelas autoras é a de que estudos avaliativos que demonstram evidências de eficácia das formações continuadas, tanto na melhoria das práticas docentes quanto no desempenho acadêmico dos alunos, ainda são raros no Brasil. Segundo as autoras:

No Brasil, apesar do crescente número de experiências de formação continuada, pouco se sabe sobre a sua eficácia. São raras as avaliações que buscam encontrar algum tipo de evidência de que a participação dos professores nessas experiências tenha sido capaz de contribuir para a melhoria de suas práticas ou do desempenho acadêmico de seus alunos, por exemplo, e como esse processo se daria (Moriconi et al., 2017, p.3).

Na análise realizada, foram identificadas características comuns às iniciativas de formação continuada que demonstraram eficácia, a saber: (i) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; (ii) metodologias ativas de aprendizagem para o professor; (iii) participação coletiva; (iv) duração prolongada; e (v) coerência com as políticas e com os contextos.

O foco no conhecimento pedagógico do conteúdo implica o desenvolvimento de saberes sobre como os alunos aprendem, utilizando diversas estratégias para garantir a aprendizagem de todos e expandindo o repertório do professor para compreender o processo de assimilação dos conteúdos pelos alunos. Consiste na compreensão da estrutura e articulação dos conteúdos das disciplinas, para que os professores possam explicar um tema específico de sua matéria, favorecendo a compreensão dos estudantes. Nesse sentido, “os conhecimentos, habilidades e práticas dos professores aprimoram-se à medida que há maior articulação do conteúdo da disciplina com a maneira por meio da qual os alunos o aprendem, melhorando o desempenho acadêmico desses últimos” (Moriconi et al., 2017, p.6).

De acordo BNC-Formação Continuada “as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes” (BRASIL,2021, p.5). Moriconi et al. Consideram que a utilização de metodologias que visam desenvolver a aprendizagem ativa dos educadores revelou-se uma das principais características dos programas de formação continuada

eficazes. Para as autoras,

as oportunidades para aprendizagem ativa podem manifestar-se de diversas maneiras, incluindo uma observação de professores especialistas, uma observação de aulas ministradas por seus pares; o planejamento de novos materiais com base no currículo e a implementação de métodos de ensino inovadores na sala de aula; a revisão do trabalho dos alunos em relação aos temas envolvidos; a coordenação de investigação, pesquisa-ação.

A BNC-Formação Continuada considera que a formação é eficaz quando profissionais da mesma área de conhecimento ou que trabalham com as mesmas turmas dialogam e refletem sobre aspectos de sua prática, sob a mediação de um indivíduo mais experiente. Porém, Moriconi et al. ressaltam que o mais importante é garantir o suporte e a interação entre os professores envolvidos e/ou entre os participantes e os formadores. Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre pares auxilia os educadores a enfrentar os desafios que encontram em sua prática, possibilitando a promoção de uma cultura profissional na qual se desenvolverá uma compreensão compartilhada do processo ensino-aprendizagem, fundamentada nos objetivos educacionais, nas práticas, problemas e soluções. A BNC-Formação Continuada recomenda, principalmente para o caso das escolas menores, onde os professores não possuem colegas da mesma área, o uso das comunidades de prática com tutoria ou facilitação apropriada, como bons espaços para trabalho colaborativo.

A BNC Formação Continuada vê na duração prolongada da formação uma característica capaz de contribuir para a eficácia das formações, pois, de acordo com o documento, os adultos aprendem de maneira mais eficaz quando têm a oportunidade de praticar, reflexiva e dialogar sobre suas experiências, pois uma interação contínua entre professores e formadores é essencial. Nesse sentido, formações muito breves tendem a não oferecer o espaço necessário para que essas interações se desenvolvam. Sobre a duração da formação, Moriconi et al. fazem uma observação:

Ainda que os achados das revisões sejam variados, encontrando programas tanto de longa quanto de curta duração com evidências de melhoria nos resultados dos alunos, há motivos para reforçar a recomendação comum dessa literatura de que a duração seja prolongada, intensiva, contínua e permitindo contato frequente com os formadores. Por exemplo, um *workshop* de um dia pode ser suficiente para formar os professores para aplicar uma abordagem específica em uma aula prescrita. No entanto, não seria suficiente para promover mudanças profundas e sustentáveis em suas práticas (Moriconi et al., 2017, p.31, grifo nosso).

A duração prolongada e o contato frequente com os formadores são considerados essenciais, uma vez que o processo de aprendizagem não é linear nem necessariamente sequencial (pois os conteúdos podem ser retomados), mas sim interativo e requer diálogo e

reflexão entre os membros do grupo em formação, para fortalecer as novas aprendizagens e possibilitar mudanças da prática pedagógica.

Ao que se refere a Coerência sistêmica, a BNC-Formação Continuada expressa:

a formação de professores é mais efetiva quando articulada e coerente com as demais políticas das redes escolares e com as demandas formativas dos professores, os projetos pedagógicos, os currículos, os materiais de suporte pedagógico, o sistema de avaliação, o plano de carreira e a progressão salarial, sendo importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes relacionadas com a formação de professores, em como as orientações do governo federal, de associações especializadas e as inovações do meio educacional (BRASIL,2020,p.5).

Nesse contexto, Moriconi et al. indicam a coerência como uma característica fundamental em iniciativas de formação continuada eficazes, embora sua pesquisa deixe claro que não exista uma única compreensão do que significa oferecer um programa coerente. No entanto, as autoras observaram que há coerência quando os programas de formação continuados consideram aspectos como:” (1) as políticas educacionais que incidem sobre a formação inicial, currículo, avaliações externas, livro didático; (2) o contexto da escola, suas prioridades e objetivos; (3) os conhecimentos, experiências e necessidades dos docentes” (Moriconi et al.,2017, p.5).

A características apontadas como fundamentais para programas de formação continuada eficazes não fornecem um modelo ideal de formação a seguir, porém, destacam a necessidade das redes de educação, elaborar, analisar e revisar seus programas de formação continuada de professores levando em consideração a interdependência e a articulação entre as características descritas. Além de fornecer subsídios para que todos os interessados possam analisar as ações de formação nas quais estão envolvidos.

Dentro dessa perspectiva, esse estudo propôs-se a analisar uma ação de formação continuada desenvolvida pela rede estadual de educação. A ação em questão são os cursos de formação continuada de professores oferecidos pelo Centro de Estudos, Pesquisa E Formação dos Profissionais da Educação-CEPFOR, cujo curso escolhido como objeto de nossa reflexão é o" DC-GO Ampliado: conhecer e reconhecer - Matemática - Turma 3", de 40 horas, cujo público-alvo são os professores da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás.

No entanto, a modalidade de formação continuada oferecida pela rede não atende às seguintes características: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica. Essas características, recomendadas no artigo 7º da resolução que estabelece as DCNs para a formação continuada, não se aplicam aos cursos

autoinstrucionais, o qual sua estrutura é pensada para que estes sejam realizados sem a mediação de um tutor. Nessa modalidade de formação, o cursista acessa o conteúdo e os materiais disponíveis mediante sua disponibilidade e seu ritmo de aprendizagem, sem qualquer interação com outros cursistas.

Esse modelo de formação não possibilita a interação entre as partes integrantes da ação formativa, e como mencionado ao longo desse tópico os cursos de formação eficazes devem possibilitar aprofundamento teórico do conteúdo lecionado e das formas sobre as quais os alunos aprendem esses conteúdos, experimentar novas práticas que lhes são apresentadas, refletir sobre a experiência, compartilhar experiências com colegas e formadores, e consolidar os conceitos e práticas adquiridos. Diante do exposto, percebemos que o curso de formação DC-GO Ampliado: conhecer e reconhecer - Matemática - Turma 3 oferecido pelo CEPFOR apresenta estar aquém da qualidade almejada para impactar positivamente a promoção de uma ação formativa eficaz, tendo como referencial o proposto pelo artigo 7º da BNC-Formação Continuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Capítulo 1 desta pesquisa destacou a relevância da formação continuada como um processo essencial para o desenvolvimento profissional docente, apresentando um panorama histórico das políticas educacionais brasileiras. Foi evidenciado que a formação de professores no Brasil tem se moldado às demandas de diferentes períodos históricos, desde a implementação da LDB nº 9.394/1996 até os desdobramentos recentes das Diretrizes Curriculares Nacionais. Essas políticas buscam superar deficiências da formação inicial e atender às exigências de uma sociedade em constante transformação, sendo a formação continuada um mecanismo central para o aperfeiçoamento da prática pedagógica e a promoção de uma educação de qualidade.

As transformações do sistema educacional brasileiro na década de 1990 é marcada pela necessidade de ajustá-lo às demandas da nova ordem do capital (Frigotto e Ciavatta, 2003), implicando na necessidade de estabelecer a democratização do acesso à educação e dando início ao processo de universalização do ensino. Porém, esse movimento apenas buscou utilização da educação como uma ferramenta para aliviar a pobreza (Evangelista e Shiroma, 2006) e superar a crise do capital instaurada. A partir de então, a formação de professores tanto inicial, como continuada têm sido orientadas por uma lógica tecnicista e pragmática, alinhada às demandas do mercado de trabalho, o que limita seu alcance enquanto processo emancipatório.

As resoluções mais recentes, como a Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 que institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica -BNC-Formação Continuada, cujo foco está na aquisição em competências e habilidades reflete a influência de políticas neoliberais, que priorizam eficiência e produtividade, o que reforça a visão meritocrática e empreendedora da formação, atribuindo ao professor responsabilidade pela sua própria formação. Isso relativiza a formação continuada como um direito a ser garantido pelas políticas públicas. Sob a perspectiva das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica que institui a BNC-FC o docente comprometido com a sua formação é aquele que se dedica ao aprimoramento contínuo, independentemente de suas condições materiais de vida e da realidade concreta da escola pública, nesse contexto, institui-se uma padronização da formação docente, considerando unicamente a necessidade de conformidade com a BNCC e

fortalecimento de uma perspectiva individual, meritocrática e empreendedora na formação, características do modelo neoliberal.

Não há dúvida que o cenário atual se configura em um grande retrocesso para a formação continuada de professores da educação básica no Brasil, sendo de grande importância questionar sobre como temos pensado e proposto as formações para professores em nosso país. Diante desse contexto, urge a retomada das discussões para emergjam políticas públicas voltadas a construir programas de formação continuada de professores que valorizem a formação teórica e política, capaz de promover a desalienação, a reflexão crítica, o trabalho colaborativo e o protagonismo docente, sob essa perspectiva acreditamos que a retomada da Resolução CNE/CP n.º 2 de 1.º de julho de 2015, seria um de ponto de partida para o início dos debates visto que, os princípios que norteiam a formação continuada de professores presentes no documento dialogam com perspectivas e concepções historicamente edificadas por estudiosos, associações e entidades da área no país. (Richter, Borges & Pereira, 2022).

O presente estudo dedicou-se a analisar as reflexões e práticas pedagógicas relacionadas à Matemática como componente curricular, enfatizando sua relevância para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. As discussões apresentadas no Capítulo 2 destacaram que, embora a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconheça o papel da Matemática como ferramenta essencial para a cidadania e a resolução de problemas cotidianos, há desafios significativos em integrar essa visão crítica à prática pedagógica nas escolas brasileiras. Ao longo da análise, verificou-se que o ensino da Matemática tem sido frequentemente condicionado por avaliações externas e uma lógica de eficiência gerencial, que limita o potencial transformador da disciplina ao reduzi-la a um instrumento de mensuração do desempenho acadêmico.

A educação escolar, como prática cultural e espaço de formação humana, tem sua função diretamente atravessada pelas transformações científicas, sociais e culturais que marcam o curso histórico. Destacamos que os conhecimentos, longe de serem estáticos, estão em constante construção, sendo permeados por dúvidas, avanços e revisões, exigindo que o trabalho docente esteja em permanente atualização. Contudo, a educação escolar não se limita a transmitir conteúdos, mas também carrega em si uma intencionalidade social que precisa ser problematizada. Formar para quê? Para quem?

Tendo em vista as questões levantadas, a pesquisa traz reflexões sobre a importância que se atribui em aprender matemática na escola atual, enfatizando que é essencial reconhecer que a matemática é uma construção humana e, como tal, está intrinsecamente ligada às formas

culturais e sociais que a originam. Sua produção está condicionada a disputas e interesses, tanto explícitos quanto implícitos, que emergem no contexto histórico em que é desenvolvida. A relevância e o impacto da matemática, por sua vez, são determinados pela organização social vigente e pelos papéis específicos que a sociedade lhe atribui em diferentes períodos. Dessa forma, o aprendizado da matemática não deve ser tratado como uma obrigatoriedade, mas sim como parte de um amplo conjunto de saberes de uma cultura e sociedade. Não se trata de uma necessidade imposta pelo poder que a matemática possui ou pelos benefícios que seu domínio pode oferecer, mas de um direito fundamental de todo cidadão: conhecer e compreender sua própria história e cultura, utilizando esses conhecimentos de maneira livre e significativa.

Nessa perspectiva, reafirma-se que o currículo não é um componente estático ou neutro, mas sim uma manifestação das relações sociais, culturais e políticas de um determinado contexto histórico. Essa visão promove uma reflexão crítica sobre como as decisões curriculares podem influenciar na manutenção ou na transformação da sociedade contemporânea.

Criada com a intenção de aprimorar e uniformizar o currículo do sistema educacional brasileiro a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta um jogo de palavras capaz de induzir, gestores educacionais, professores, alunos e sociedade a visão de que o documento curricular reconheça o papel da Matemática como ferramenta essencial para a cidadania e a resolução de problemas cotidianos. Porém o que se percebe na prática é que o ensino da Matemática tem sido frequentemente condicionado por avaliações externas e uma lógica de eficiência gerencial, que limita o potencial transformador da disciplina ao reduzi-la a um instrumento de mensuração do desempenho acadêmico.

Porém o que buscamos para ensino da matemática na escola hoje deve ir além de uma abordagem meramente técnica e mercadológica, no sentido de promover uma educação crítica e emancipadora, nessa perspectiva reafirmamos o papel essencial do professor, cuja a sua função vai além da transmissão de conteúdos; precisa ser um facilitador da autonomia e do empoderamento dos alunos, ajudando-os a compreender como a matemática pode ser uma ferramenta para interpretar e transformar a realidade social. Para isso, é fundamental que ele esteja em constante formação, refletindo criticamente sobre sua prática e sobre as influências das agendas neoliberais no currículo, a fim de construir uma educação que promova a emancipação e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Voltando nossa atenção as Políticas Públicas de formação continuada para professores de matemática da rede estadual de Goiás destacamos as análises realizadas nos documentos que orientam a formação continuada dos docentes da rede estadual de educação. As análises realizadas no Capítulo 3 permitiu atingir os objetivos propostos, ao identificar e discutir as políticas públicas de formação continuada voltadas para os professores de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental no estado de Goiás, destacando o impacto do Decreto nº 9.963/2021. O capítulo evidenciou como essas políticas têm sido estruturadas e implementadas, revelando suas contribuições, limitações e alinhamentos a contextos neoliberais. A pesquisa reforçou a centralidade da formação continuada como ferramenta estratégica para a melhoria da educação, ao mesmo tempo que expôs tensões relacionadas à responsabilidade transferida aos professores em detrimento de ações governamentais mais estruturadas.

O problema de pesquisa, que buscava compreender a relevância das políticas públicas de formação continuada, encontrou respostas multifacetadas. Por um lado, o auxílio de R\$ 500,00 instituiu um incentivo relevante para que os professores se engajem em cursos de formação. Contudo, a falta de critérios rigorosos para a avaliação dos cursos realizados e o foco em formações de curta duração minimizam o impacto dessas políticas na transformação efetiva da prática. Assim, essas ações demonstram mais alinhamento a demandas administrativas e gerenciais do que à promoção de um processo formativo crítico e emancipador.

Os achados da pesquisa indicam que, apesar de avanços pontuais, como o incentivo financeiro para o aprimoramento profissional e o reconhecimento da importância da formação em serviço, as políticas analisadas carecem de efetividade em relação à profundidade e consistência das formações ofertadas. Além disso, o foco excessivo na responsabilização individual dos docentes e na padronização de resultados limita o potencial transformador da formação continuada, distanciando-a de um projeto de desenvolvimento de competências críticas, sociais e políticas para enfrentar os desafios do ensino.

O estudo contribui para o debate sobre a formação continuada, destacando a necessidade de ações que articulem teoria e prática, respeitem as especificidades dos professores e fortaleçam a autonomia docente. Ao abordar criticamente o impacto das políticas públicas, ele evidencia a importância de uma formação alinhada às demandas locais, capaz de envolver os professores em processos reflexivos e colaborativos. Ademais, a pesquisa aponta que a falta de monitoramento adequado e o incentivo restrito a cursos superficiais podem reforçar desigualdades no acesso a formações de maior qualidade, visto que formações com maior

aprofundamento teórico e duração como as pós-graduação *stricto sensu e lato sensu* são pouco incentivadas e suas ofertas ainda muito menor que as demandas.

As políticas de formação continuada geralmente são desenvolvidas e implementadas de forma centralizada, sem a participação efetiva dos professores na construção dos programas. Isso resulta em formações que frequentemente não dialogam com as reais necessidades dos educadores, sendo percebidas como desconexas ou irrelevantes para o contexto escolar. Ao excluir os professores do processo de planejamento, essas políticas os posicionam como receptores passivos, responsáveis apenas por executar o que foi definido por gestores ou órgãos superiores. A imposição da formação continuada aos professores, sem um diálogo efetivo com a categoria, representa um dos principais desafios na implementação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento docente. Esse modelo de construção verticalizado apenas reforça a sensação de desvalorização dos professores, uma vez que deslegitima suas vozes.

Em relação às formações oferecidas pelo CEPFOR, embora não haja contribuições evidentes no sentido de impacto profundo no desenvolvimento profissional e na construção da identidade dos professores de matemática, é possível reconhecer esforços iniciais e estruturais que indicam uma tentativa de promover a formação continuada. No entanto, esses esforços esbarram em desafios significativos, como a superficialidade dos cursos, a priorização de aspectos quantitativos (como carga horária mínima) em detrimento da qualidade, e a ausência de alinhamento às reais demandas dos docentes.

A criação do CEPFOR demonstra a preocupação da Secretaria de Educação em implementar um programa específico voltado para a formação continuada, mesmo que os resultados ainda sejam tímidos. Reconhecemos os esforços do centro de estudos em oferecer formações que são acessíveis aos professores, especialmente por meio de plataformas digitais e cursos gratuitos, o que facilita a adesão em termos logísticos e financeiros e em atender as políticas públicas, pois os cursos oferecidos visam cumprir metas para a formação continuada de professores, como as previstas no PNE(2014-2024) e no PEE(2015-2025), o que evidencia um esforço para estruturar a formação continuada dentro de parâmetros legais. Porém, os cursos para os docentes de matemática precisam ser estruturados para que neles haja a articulação entre conhecimentos matemáticos e os conhecimentos pedagógicos e entre teoria e prática. Portanto, faz-se necessário incluir os docentes na construção e planejamento dos programas de formação e que estes estejam alinhados a uma abordagem que o arcabouço de conhecimentos específicos necessários para a prática e prática estabeleçam uma relação dialógica, com foco no fortalecimento da identidade docente e na valorização profissional.

A análise das Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO (2023/2024) evidencia uma forte influência do gerencialismo e de práticas de monitoramento, alinhadas a uma lógica de controle administrativo e resultados, refletindo o alinhamento das práticas de formação continuada com abordagens neoliberais que priorizam eficiência, responsabilização individual e indicadores de desempenho, muitas vezes em detrimento da autonomia e das demandas específicas dos professores. Destaca-se ainda que os documentos em questão reforçam um caráter hierárquico e centralizador da formação em serviço, as decisões sobre a organização da formação continuada são tomadas de forma centralizada, sem diálogo com os professores ou com as escolas. O coordenador pedagógico, por exemplo, é destacado como principal responsável pela condução das formações na escola, reforçando a verticalização e o caráter de controle da gestão.

É importante destacar que a formação em serviço possibilita reflexões que contribuem para a proposição de novas perspectivas e a ampliação de alternativas metodológicas. Contudo, para que essas formações sejam realmente significativas, é indispensável que os professores tenham condições adequadas para dedicar-se aos estudos e às reflexões. Jornadas exaustivas de trabalho podem comprometer esse tempo essencial. Portanto, além de promover formações em serviço, é necessário implementar outros incentivos que estimulem e motivem a participação dos professores.

As limitações encontradas no estudo, como a escassez de dados consistentes sobre os impactos das formações promovidas pelo decreto e a ausência de avaliações qualitativas dos cursos realizados, indicam a necessidade de pesquisas futuras. Investigações mais aprofundadas poderiam focar em como avaliar o impacto de formações de longa duração e de maior complexidade teórica na prática docente. Além disso, sugerem-se estudos que analisem os efeitos da padronização gerencialista sobre o desenvolvimento profissional e a identidade dos professores

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. C. de, SANTANA, D. dos S., EUGENIO, C. A., & ANDRADE, D. A. de. (2024). **Formação continuada e desenvolvimento profissional docente** – referencial teórico de cinco décadas. Cuadernos De Educación Y Desarrollo, 16(8), e5162 .
<https://doi.org/10.55905/cuadv16n8-067>

ALRO, H; SKOVSMOSE, O. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

ANDRÉ, Marli; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

ANPED. **A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em:
<http://www.anped.org.br/news/documento-expoe-acoes-e-posicionamentos-da-anpedsobre-bncc>. Acesso em: 28 de dezembro de 2024.

BANCO MUNDIAL. **Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe**. Washington, DC, 2015.

BARBOSA, M. M. **Centro de estudos, pesquisa e formação dos profissionais da educação (CEPFOR) – Formação continuada de professores da SEDUC/GO no período de 2019 a 2021/1: desafios e conquistas**. Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BASTOS, A. CARDOSO, B. SABBATINI. C. **Uma visão geral da educação à distância**, 2000. Disponível em: <http://www.edumed.org.br/cursos/slides/aula2-visao-geral/>.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p.373 388, abr/jun, 2012.

BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet**. In: Educação e sociedade. V. 24, n. 84, pág. 735 - 762, setembro de 2003.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Presidência da República. Casa Civil. MEC: Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024**. Presidência da República. Casa Civil. Brasília, 2024. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP Nº 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p.103-106, 2020

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 46-49, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática**. Brasília, DF:MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil de1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]

BRUNS, B.; LUQUE, J. **Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial, GRUPO BANCO MUNDIAL, Washington DC, 2014.

BRZEZINSK, I. Profissionalidade, profissionalismo e profissionalização no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor): política educacional contraditória. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro. Et al. (Orgs.). **Formação, profissionalização e trabalho docente: em defesa da qualidade social da educação**. Mercado de Letras: Campinas-São Paulo, 2016.

BÚRIGO, Elisabete Zardo. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e as Políticas Educacionais. In **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 33, n. 64, p. 7-26. 2019.

CATTANEI, Elisabetta. **Entes matemáticos e metafísica**. Platão, a Academia e Aristóteles em confronto. São Paulo: Loyola,

CONSED. **Diretrizes Orientadoras Para Tornar O Uso Do ½ De Hora-Atividade Para Formação Continuada Mais Efetivo**. Grupo De Trabalho Formação Continuada De Professores Da Educação Básica, 2018. Disponível em <https://www.consed.org.br/storage/download/5c193a8837f17.pdf>

CORTE, M. G. D.; SARTURI, R. C.; MOROSINI, M. C. **Apresentação Dossiê Organismos multilaterais e políticas públicas no cenário da educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas**. *Roteiro*, [S. l.], v. 43, n. 1, p. 15–20, 2018. DOI: 10.18593/r.v43i1.16888. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16888>. Acesso em: 05 out. 2024.

COSTA, M. C. S.; FARIA, M. C. D.; SOUZA, M. B. **A base nacional comum curricular (BNCC) e a formação de professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente**. *Movimento: Revista de Educação*, ano 6, n. 10, p. 91-120, 2019.

CUNHA, André Luiz Araújo. BORGES, Lucas Bernardes. MELO, Paulo Silva. Impacto Das Políticas Educacionais Nas Práticas Pedagógicas De Matemática. In: LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p. 227-251, 2018.

D'AMBRÓSIO. B. **Como ensinar matemática hoje?** Revistas temas e debates, SBEM, Caderno, n. 2, p.15, 1989.

DEMO, Pedro. **Educação & conhecimento** - relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2001.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2023.

ESTADO DE GOIÁS, **FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO A FORMAÇÃO DOCENTE ForprofGo**. Ata 01/2012. disponível em <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ffd-go-ata-01-2012-pdf> acesso em 12 de outubro de 2024.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. IFGoiano: Ceped Publicações, 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global**. Revista de Educação PUC-Campinas, [S. l.], n. 20, 2006.

Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/220>. Acesso em: 10 abril. 2024.

FERNANDES, C. de O. et al. O debate. IN: FREITAS, L. C. de et al (orgs). **Avaliação e políticas públicas: ensaios contrarrelatórios em debate**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012.

FLORIANÓPOLIS. **Desafios Metodológicos para a Formação Continuada dos/das Profissionais da Educação**. Organizado por Claudia Cristina Zanela e Ana Regina Ferreira de Barcelos. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. Secretaria de Educação, 2016b.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, H. C.L. (2015). **PNE e formação de professores: Contradições e desafios**. *Retratos Da Escola*, 8(15), 427–446. <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.451>

FRIGOTTO G, Ciavatta M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educ Soc [Internet]*. 2003Apr;24(82):93–130. Available from: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100005>

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais**. In: JANTSCH, Ari Paulo;

FRIGOTTO, Gaudêncio; Ciavatta, Maria **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado** *Educação & Sociedade*, vol. 24, núm. 82, abril, 2003, pp. 93-130 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Fundação Carlos Chagas. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. **Dois décadas do século XXI: e a formação de professores?** *Revista Internacional de Formação de Professores, Itapetininga*, v. 7, p. e022009, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/763>. Acesso em: 3 nov. 2024.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em 16 de março de 2024

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GATTI, B.A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina** [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018b. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 163-176. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0009>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIUPATTO, Márcia Cristina. **A presença do terceiro setor na formação continuada de professores: um estudo em duas escolas municipais da grande São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2022.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução n.º 02, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. 2020a. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/resolucao-022020-sobre-o-regime-especial-de-aulas-nao-presenciais>.

GOIÁS (Estado). **Lei n.º 20.491, de 25 de junho de 2019**. Estabelece a organização administrativa do Poder Executivo e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, GO, 26 jun. 2019a. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/100701/lei-20491.

GOIÁS (Estado). **Política de Formação Continuada em Rede**. Projeto formativo do centro de estudos, pesquisa dos profissionais da educação– CEPFOR. 2019b.

GOIÁS (Estado). Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022)**. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, GO, 03 jan. 2020b. Disponível em: https://site.educacao.go.gov.br/wpcontent/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Redde_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf.

GOIÁS, 3º **Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação PEE 2015-2025**. – Governo do Estado de Goiás, 2023. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/sites/40/files/PlanoEstadualdeEducacao/Relatorio/3RelatoriodeMonitoramentoeAvaliacaodoPlanoEstadualdeEducacaodeGoias%202015.2025%20--.pdf>. Acesso 17 de outubro de 2024

GOIÁS, **Política de formação continuada** - Governo do Estado de Goiás, 2024. disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wpcontent/uploads/sites/40/files/CEPFOR/Documents/PoliticaFormacaoCEPFOR.pdf> acesso 15 de outubro de 2024.

GOIÁS, SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2023**. Disponível em: <https://educacao2.go.gov.br/files/Diretrizes-Operacionais/DiretrizesOperacionaisUE.pdf>

GOIÁS, SEDUC/GO. **Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2024** .Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-2024-pdf/>

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025** (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015). Governo do Estado de Goiás, Secretaria de Estado da Casa Civil, Goiânia, 2015.

GOIÁS. **Plano Estadual de Educação de Goiás 2015-2025** (Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015). Governo do Estado de Goiás, Secretaria de Estado da Casa Civil, Goiânia, 2015.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP N. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**. Formação em Movimento, v. 2, n. 4, p. 360-379, 2020.

GONDIM, S. M. G. (2001). **Trabalho docente e valores: em questão as novas tecnologias de informação e comunicação**. *Estudos De Psicologia*, 18(1). Recuperado de <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/estpsi/article/view/6608>

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **DECRETO Nº 9.963, DE 5 DE OUTUBRO DE 2021** Institui, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, o Auxílio Aprimoramento Continuado.

HERMIDA, Jorge Fernando; BONFIM, Cláudia Ramos de Souza. **A Educação a Distância: história, concepções e perspectivas**. Revista HistedBR on-line, Campinas, 2006.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho Docente, Classe Social e Relações de Gênero** | 2ª ed. revisada e ampliada - E-Book.2020 Editora: Oikos

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

JÜRGENSEN, B. D. da C. P., & Sordi, M. R. L. D. (2020). **As avaliações externas e a Educação Matemática Crítica: conexões e impasses**. Revista Paranaense De Educação Matemática.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Tradução de Mariana Echalar. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: Cegraf UFG, 2022

MARCONI, M. de A., & LAKATOS, E. M. (2003). **Fundamentos de metodologia científica** (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

MICHETTI, Miqueli. **Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 35, n. 102, 2020.

MORETO, Júlio Antonio. **Formação continuada de professores - professores excelentes: proposições do Banco Mundial**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 01-24, 2020.)
MORICONI, Gabriela Miranda. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências** / Gabriela Miranda Moriconi, Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Yara Lúcia Esposito, Lara Elena Ramos Simielli, Nayra Cristina Gomes Teles. São Paulo: FCC, 2017.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Tendências em Educação Matemática). Revista Diálogo Educacional, vol. 13, núm. 38, enero-abril, 2013, pp. 441-445 Pontifícia Universidade Católica do Paraná-Paraná, Brasil

NACARATO, Adair Mendes. **A formação do professor de matemática: PRÁTICAS E PESQUISA**. REMATEC, Belém, v. 6, n. 9, p. 26-48, 2011. Disponível em: <https://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/376>. Acesso em: 2 AGOSTO. 2024.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar**. Salvador: Sec./IAT, 2022.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Tema em Destaque. Cadernos de Pesquisa, v. 47, n.166, p.1106-1133, out/dez. 2017.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa, Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004

OLIVEIRA, R. P. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade, vol. 30, núm. 108, 2009, pp. 739-760 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

PASSOS, C. L. B., & NACARATO, A. M. (2018). **Trajectoria e perspectivas para o ensino de Matemática nos anos iniciais**. Estudos Avançados, 32(94), 119-135. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142018.3294.0010>

PAULA, Jaqueline dos Santos. **A construção do plano de formação a partir das necessidades formativas dos professores. 2020**. Dissertação. (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PESQUISA FAPESP. **Bernardete Angelina Gatti**: Por uma política de formação de professores Pesquisadora expõe obstáculos e desafios enfrentados na preparação de novos educadores, 2018. Disponível em <https://revistapesquisa.fapesp.br/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores>, acesso em 20 de outubro de 2023.

PINHO, D.S e Garcia, N. M. **Pesquisa Em Educação Matemática: Implicações E Tendências**. In Formação Continuada de Matemática: pressupostos teóricos, metodológicos e práticas de ensino, Ezequiel Gibbon Gautério (Org.). Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD Volume 25, Editora da Furg, Rio Grande, 2014

PIRES, M.F. C. **O materialismo histórico-dialético e a Educação**, Interface — Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997

POPKEWITZ, Thomas. **The alchemy of the mathematics curriculum: inscriptions and the fabrication of the child**. American Educational Research Journal . v.41, n.1, p.3 -34, 2004.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROQUE, Tatiana. **História da matemática: desfazendo mitos e lendas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

SANDRI, Simone; GONCALVES, Amanda Melchiotti y DEITOS, Roberto Antonio. **BNC-formação inicial e continuada de professores: noção e dimensões da profissionalização docente**. e-Curriculum [online]. 2024, vol.22, e65693. Epub 23-Sep-2024. ISSN 1809-3876. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65693>.

SANTOS, Alexandre José Dos et al. **Formação continuada docente para assegurar a recomposição de aprendizagem de estudantes da educação básica após pandemia da covid-19**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/98000>>. Acesso em: 21/10/2024

SANTOS, Maria José Costa. **O currículo de Matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam?** HORIZONTES, v. 36, n. 1, p. 132-143,2018

SHIROMA, E. O. (2018). **Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais**. Momento - Diálogos Em Educação, 27(2), 88–106. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. In.: MORAES, M. C. M. de (Org.) Iluminismo às avessas: produção e conhecimento e política de formação do cente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SHIROMA, E.O.; SANTOS, F.A. dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1.ed. São Paulo: Junqueira & Marin, 2014. p.21-45.

SHIROMA, Eneida Oto. **Política de Profissionalização Aprimoramento ou desintelectualização do Professor**, Revista do Mestrado em Educação, Campo Grande, MS, v. 9, n. 17, 2003. p. 64-83.

SILVA, Alexandre. **Meritocracia, educação matemática**: um estudo relacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p.229, 2013

SILVA, D. R. **Educação matemática**: equidade e legitimação. 2019, p. 167. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SILVA, Douglas Gonçalves da. **Contexto Políticas Públicas Educacionais e a Educação Matemática**. In: Sciencult, Paranaíba, MS, v. 1, n. 3. p. 1-9. 2010.

SILVA, Iraci Balbina Gonçalves. ZANATTA, Beatriz Aparecida. O professor e sua formação na perspectiva dos organismos internacionais multilaterais. In: LIBÂNEO, José Carlos. FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, p. 255-278, 2018.

SILVA, Josué Pereira. **Repensando a relação entre trabalho e cidadania social**. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v.4, n.9, 1995.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. Cad. Cedes, Campinas v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SILVA, M. R e ABREU, C. B. M. **Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008

SILVA, Roberto. **Fundamentos teóricos e metodológicos da pedagogia social no Brasil**. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 1, 2006, Anais.

SKOVSMOSE, O. **Um convite à educação matemática crítica**. Campinas: Papirus, 2014. (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SKOVSMOSE, O. **Educação crítica**: incerteza, matemática, responsabilidade. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicudo. São Paulo: Cortez, 2007.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica**: a questão da democracia. 4. ed. Campinas: Papirus, 2008a (Coleção Perspectivas em Educação Matemática).

SOUZA, Rodrigo Diego de. **“Palavras bonitas” e as Políticas de Educação**. Boletim da Coordenação de Integração das Licenciaturas. Decanato de Ensino de Graduação. Universidade de Brasília. Ano 2020, Nº 3. Abril de 2020. p. 11-13. Disponível em: http://www.deg.unb.br/images/dtg/cil/boletim/2020/Boletim_CIL_Abril_2020.pdf. Acessado em 10 de junho de 2024.

SOUZA, S. Z. L. de.; OLIVEIRA, R. P. de. **Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, v.24, n.84, p.873-895,

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZUCCHINI, L.G.C.; ALVES, A.G. R.; NUCCI. L. P. A, **A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente**, educar em Revista, Curitiba, v. 39, e87143, 2023.