

**FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MÔNICA MARIA FERREIRA BARBOSA

**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**

**INHUMAS
2021**

MÔNICA MARIA FERREIRA BARBOSA

**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 apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS

B238c

BARBOSA, Mônica Maria Ferreira

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/ Mônica Maria Ferreira Barbosa. – Inhumas: FacMais, 2021.

99p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Prof.^a. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos”.

1. CEPFOR; 2. formação continuada; 3. professores. I. Título.

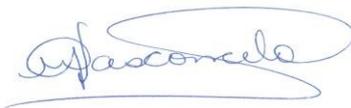
CDU: 37

FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

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 de Mestrado de Mônica Maria Ferreira Barbosa, aprovada
em 17 de agosto de 2021.

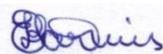
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais



Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais



Profa. Dra. Edna Lemes Martins Pereira
Membro Convidado Externo
Secretaria de Educação de Estado de Goiás – SEDUC GO

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me proporcionar saúde e força todos os dias e por me permitir buscar o conhecimento e o entendimento neste novo caminho de tantas oportunidades.

À minha família, pelos ensinamentos e pelo amor incondicional. Agradeço à minha mãe Abadia, à minha irmã Lêda e à minha sobrinha Letticya pelo apoio e pela compreensão em todos os momentos. Ao meu esposo Sérgio Luiz, pela paciência, pelo amor, pelo companheirismo e pela disposição para as discussões sobre o tema pesquisado e pelas horas roubadas de nosso lazer. Enfim, agradeço a toda minha família e aos meus amigos.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Luiza Gomes Vasconcelos, pelo constante incentivo, pela cooperação, pela paciência e por ter sempre acreditado em mim. Agradeço pela orientação exemplar pautada por um elevado e rigoroso nível científico. E, também, aos membros da banca examinadora: profa. Dr.^a Edna Lemes Martins Pereira e prof. Dr. Marcelo Máximo da Purificação, por contribuírem para a finalização desta pesquisa.

À minha amiga de sempre, mestra Danuza Jane, agradeço pelo apoio, pela motivação e pelo incentivo em tornar este trabalho em uma agradável experiência de aprendizagem. Às minhas amigas do mestrado, em especial, Ilma, Divina, Rosimeire e Cássia, que tornaram os anos de estudos mais leve e divertido. Levarei vocês comigo por toda vida.

Ao Gerente de Direitos e Vantagens, à Supervisora da Averbção e toda a equipe, pelo apoio, pela compreensão e pelo interesse demonstrado, para que eu pudesse realizar este trabalho com qualidade. A agradável convivência estimulou-me intelectual e emocionalmente durante este percurso.

À Secretaria do Estado de Educação de Goiás, ao Centro de Estudos, Pesquisa e Formação de Profissionais da Educação, à FacMais e a todos os professores e demais funcionários dessas instituições, que contribuíram com esta pesquisa.

Por fim, a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

[...] O ensino se modifica em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho.
(Libâneo).

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida dentro da linha de pesquisa Educação, Instituições Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, aborda a formação continuada de professores promovida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) no período de 2019 a 2021/1, destacando os desafios e as conquistas durante esse percurso. Ao investigar a formação continuada oferecida pela Secretaria, bem como a criação do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR), busca-se compreender de que forma ocorre esse processo formativo. Desse modo, o objetivo geral é o de investigar e analisar a formação continuada de professores da Rede Estadual de Goiás oferecida pela SEDUC-GO no referido período. Para a consecução deste objetivo, alguns objetivos específicos foram elencados, a saber: realizar um levantamento teórico sobre a história da formação continuada de professores; pesquisar sobre a criação, a história do CEPFOR, as Diretrizes Operacionais e o perfil dos professores formadores da SEDUC-GO, bem como sobre a formação continuada no Estado de Goiás; identificar as temáticas que foram trabalhadas nas formações do CEPFOR no referido período; qualificar e analisar os dados coletados para verificar as transformações percebidas durante esse processo. Para tanto, empregou-se a pesquisa bibliográfica e a revisão de literatura articulada com a análise de conteúdo. O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação busca, em suas atividades, efetivar os ciclos de formações de professores por meio do uso de tecnologias. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de assegurar, na formação continuada, estratégias para atender às necessidades urgentes dos professores, possibilitando a esses profissionais conhecerem e utilizarem as ferramentas tecnológicas mediante plataformas virtuais, redes sociais, correio eletrônico, aplicativos e softwares.

Palavras-chave: CEPFOR; formação continuada, professores.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the line of Education research, Educational Political Institutions, of the Stricto Sensu post graduate Program in Education at Faculdade de Inhumas - FacMais -, addresses the continuing education of teachers promoted by the Secretary of State for Education of Goiás (SEDUC-GO) in the period 2019 a 2021/1, highlighting the challenges and achievements along this path. By investigating the continuing education offered by the Secretariat, as well as the creation of the Center for Studies, Research and Training of Education Professionals (CEPFOR), we seek to understand how this training process takes place. Thus, the general objective is to investigate and analyze the continuing education of teachers from the State Network of Goiás offered by SEDUC-GO in that period. To achieve this objective, some specific objectives were listed, as: to carry out a theoretical survey on the history of continuing education for teachers; to research on the creation, the history of CEPFOR, the Operational Guidelines and the profile of teachers who train SEDUC-GO, as well as on continuing education in the state of Goiás; to identify the themes that were worked on in the CEPFOR formations in that period; to qualify and analyze the data collected to verify the transformations perceived during this process. For that, bibliographical research and literature review articulated with content analysis were used. The Center for Studies, Research and Training of Education Professionals seeks, in its activities, to implement cycles of teacher training through the use of technologies. The results obtained show the need to ensure, in continuing education, strategies to meet the urgent needs of teachers, enabling these professionals to know and use technological tools through virtual platforms, social networks, e-mail, applications and software.

Keywords: CEPFOR; Continuing training; teachers.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 – Formação continuada dos professores em geral	66
Figura 2 – Total de participações certificadas	66
Quadro 1 – Categorias e descritores do questionário	71
Quadro 2 – As formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR, no período de 2019 a 2020, trouxeram conquistas? Quais?	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Como você foi selecionado para compor a equipe de professores formadores do CEPFOR?	71
Gráfico 2 – Qual é a sua formação acadêmica?	72
Gráfico 3 – Quais as temáticas de formação oferecidas aos profissionais da educação da SEDUC?	73
Gráfico 4 – Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?	74
Gráfico 5 – Quais são os critérios para mensurar a qualidade da formação dos professores formados?	75
Gráfico 6 – Quais transformações são percebidas na educação básica, com a formação continuada que o CEPFOR oferece?	76
Gráfico 7 – Como são verificadas se as formações do CEPFOR modificaram a prática docente?	77
Gráfico 8 – Como o CEPFOR realiza o diagnóstico das necessidades educativas, formativas e demandas da sua área de atuação e dos estudantes?	78
Gráfico 9 – Como você avalia o nível de interesse do professor da SEDUC-GO nas formações oferecidas pelo CEPFOR?	79
Gráfico 10 – Quais são os desafios para realizar as formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR?	80
Gráfico 11 – As formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR, no período de pandemia de Covid-19, apontaram quais dificuldades?	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	- Associação Brasileira de Educação
ADA	- Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem
Anfope	- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	- Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BIA	- Banco Interativo de Aprendizagem
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	- Coordenação do Calendário Escolar
CEE-GO	- Conselho Estadual de Educação de Goiás
Cefams	- Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEPFOR	- Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação
CF	- Constituição Federal
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CP	- Conselho Pleno
CREs	- Coordenações Regionais de Educação
DC-GO	- Documento Curricular para Goiás Ampliado
EaD	- Educação a Distância
FACMAIS	- Faculdade de Inhumas
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	- Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
GAPF	- Gerência de Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação
GATG	- Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial
GEED	- Gerência de Educação a Distância
GEEMP	- Gerência de Estratégias e Material Pedagógico
GEPPE	- Gerência de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação
GQD	- Gerência de Qualificação Docente

IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PEE	- Plano Estadual de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
REANP	- Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SEDUC-GO	- Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEI	- Sistema Eletrônico de Informações
SIAP	- Sistema Administrativo e Pedagógico
UCG-GO	- Universidade Católica de Goiás
UEG	- Universidade Estadual de Goiás
UEs	- Unidades Escolares
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	18
1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AMPARO À FORMAÇÃO CONTINUADA.....	18
1.2 SÉCULO DAS LUZES: PERCURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SABER.....	33
CAPÍTULO II – DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS	40
2.1 CEPFOR: CRIAÇÃO, HISTÓRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS.....	40
2.2 MEDIAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	48
2.3 UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEPFOR.....	54
CAPÍTULO III – DESAFIOS E CONQUISTAS DO CEPFOR NO TRIÊNIO 2019 a 2021/1	59
3.1 CEPFOR/SEDUC-GO: SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	59
3.2 ANÁLISE DE DADOS COLETADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO À SUPERINTENDÊNCIA DO CEPFOR.....	63
3.2.1 Dados formativos por área de conhecimento	66
3.3 ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES FORMADORES DO CEPFOR.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	94
APÊNDICE A – Questionário Censitário para Superintendente.....	94
APÊNDICE B – Questionário Censitário para o Professor Formador.....	97

INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida dentro da linha de pesquisa Educação, Instituições Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Faculdade de Inhumas – FacMais –, aborda a formação continuada de professores promovida pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO) no período de 2019 a 2021/1, destacando os desafios e as conquistas durante esse percurso.

A formação continuada é um processo importante para a carreira docente. Consiste em um tempo de refletir sobre a práxis, analisar teorias e reavaliar a prática. Esse movimento vai ao encontro do pensamento de Freire (2002, p. 25): “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. A análise empreendida neste estudo visa trazer reflexões a respeito da formação dos professores. Saliencia-se que é necessário um olhar crítico sobre esse processo, com implicações tanto no campo pessoal quanto no profissional, uma vez que há significados na construção contínua da aprendizagem de cada sujeito, devido à exigência de preparação adequada do profissional docente para o exercício de suas atividades.

É importante evidenciar que, ao longo da história da educação, várias mudanças ocorreram – e vem ocorrendo – para assegurar e valorizar a formação de professores. Diante disso, buscou-se, nesta dissertação, identificar, diagnosticar e analisar as ações do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) do Estado de Goiás, bem como os principais desafios enfrentados e as conquistas alcançadas pelos professores da SEDUC-GO no período de 2019 a 2021/21.

A SEDUC-GO promove uma política de formação continuada dos profissionais da sua rede e presta apoio e assessoria às redes municipais, com vistas à construção e à consolidação de um sistema integrado de educação pública no estado de Goiás.

No ano de 2019, foi idealizado, pela SEDUC-GO, o CEPFOR, instituído para:

[...] atender e apoiar as políticas de formação dos profissionais da educação de Goiás, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, a prática pedagógica dos professores e o aprimoramento das práticas de gestão e competências da liderança no serviço público educacional, assegurando, assim, que os profissionais da Rede Estadual de Educação de Goiás

tenham uma base de saberes para o pleno exercício de suas funções. (GOIÁS, 2020c, p. 1)

O CEPFOR foi criado no âmbito da Lei da Reforma Administrativa n.º 20.491, de 25 de junho de 2019, com o objetivo de promover e apoiar políticas para a formação dos profissionais da educação do estado de Goiás, em parceria com redes municipais, universidades públicas, privadas e instituições afins. Tem por finalidade proporcionar uma educação de qualidade, com acesso a conhecimentos científicos e técnicos, auxiliando os estudantes goianos no exercício da cidadania plena.

A missão desse centro de estudos é a de promover e realizar formação permanente com os profissionais da educação, com eficiência, eficácia e qualidade, visando aprimorar a prática pedagógica, garantindo, assim, a efetiva aprendizagem dos estudantes.

Nesse âmbito, a educação é prioridade. Por isso, há necessidade de investimento na formação de professores, como acontece com a formação continuada oferecida pelo CEPFOR. Por meio desse centro, as formações são propostas e executadas com os professores da Rede Estadual de Educação de Goiás, de modo que eles obtenham conhecimentos para exercer suas funções, bem como para acompanharem a educação formal no contexto goiano, observando o processo educacional e seus movimentos.

Com base nessas considerações, levanta-se a seguinte pergunta-problema, que norteia o presente estudo: quais os principais desafios enfrentados e as conquistas alcançadas pelos professores formadores da SEDUC-GO?

Entende-se que tema dessa relevância merece investigação, uma vez que a pesquisadora trabalha na SEDUC-GO e percebe a importância da existência de um centro de estudos para capacitar os profissionais da educação. Apesar de estar ciente que a formação continuada é uma demanda da Lei de Diretrizes e Bases, verifica-se que o CEPFOR tem características inovadoras e contemporâneas, com metodologia de trabalho que contempla o pedagógico e o tecnológico simultaneamente. Além disso, o centro busca atender às demandas que surgem na área educacional. Verifica-se, ainda, que mais cursos podem ser oferecidos para contemplar, em amplitude maior, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dentre outros aspectos.

Salienta-se, contudo, no contexto da pandemia da Covid-19 e devido às dificuldades encontradas por muitos docentes no que diz respeito às aulas virtuais, a falta de formação para apoio psicológico ao professor.

Ao investigar a formação continuada dos professores oferecida pela SEDUC-GO, bem como a criação do CEPFOR, busca-se compreender de que forma ocorre o processo formativo. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar e analisar a formação continuada de professores da Rede Estadual de Goiás oferecido pela SEDUC-GO no período de 2019 a 2021/1. Os objetivos específicos são: realizar um levantamento teórico sobre a história da formação continuada de professores; pesquisar sobre a criação, a história do CEPFOR, as Diretrizes Operacionais e o perfil dos professores formadores, bem como sobre a formação continuada no estado de Goiás; identificar as temáticas que foram oferecidas nas formações do CEPFOR no referido período; qualificar e analisar os dados coletados, a fim de verificar as transformações percebidas nos resultados da formação continuada.

Para tanto, procedeu-se a uma pesquisa bibliográfica. Sabe-se que esse tipo de pesquisa consiste na primeira etapa da produção de um trabalho científico, fundamentando-o teoricamente. Assim, foram levantadas referências relativas ao tema, publicadas por meio impresso e digital, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. Além disso, essa pesquisa consiste em um importante instrumento, pois “[...] utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados” (SEVERINO; ALMEIDA; LORIERI, 2007, p. 122).

Em seguida, empregou-se a revisão de literatura. Segundo Figueiredo (1990), essa modalidade possui duas funções, a saber: histórica e de atualização. Além disso, apresenta função relevante, visto que oferece “informação sobre o desenvolvimento corrente da ciência e sua *literature*” (FIGUEIREDO, 1990, p. 132). Fez-se, também, uma pesquisa documental, mediante consulta a documentos legais, tanto impressos quanto digitais (SEVERINO; ALMEIDA; LORIERI, 2007). Entende-se que a metodologia utilizada é adequada para compreender a formação continuada de professores da SEDUC-GO. No mais, procedeu-se à pesquisa qualitativa, a fim de significar as formações no período de 2019/2020/21, destacando seus desafios e suas conquistas.

Para a coleta de dados, foram empregados dois questionários censitários, por meio da plataforma *Google Forms*. Ressalta-se que essa ferramenta permite a

criação de questionários, sendo que os resultados são organizados em gráficos, o que possibilitou categorizar, sistematizar e analisar o perfil de agentes pesquisados, e permitiu significar e ressignificar a formação de professores.

Realizou-se uma pesquisa com a Superintendente da SEDUC-GO e uma com os professores formadores. O formulário da pesquisa com as questões, em versão *on-line*, foi enviado também para a assessora geral, que o reencaminhou para 5 (cinco) Gerências. Cada gerente distribuiu para sua equipe. Como era uma solicitação em que a pessoa poderia optar ou não em participar, apenas 10 dos 20 professores formadores responderam ao questionário censitário.

Alguns caminhos percorridos permearam a realização deste estudo, tais como: levantamento teórico sobre a história da formação de professores no Brasil; estudos sobre o perfil dos professores formadores da SEDUC-GO; e criação do CEPFOR. Por fim, os dados coletados foram analisados, a fim de verificar as transformações percebidas mediante a formação continuada. Os resultados da pesquisa foram confrontados com o aporte teórico utilizado e as Diretrizes Operacionais.

Com o objetivo de compreender a formação de professores, foram feitas reflexões sobre a formação continuada, amparadas em vários autores, tais como: Alarcão (2010), Aranha (1996), Brzezinski (2008), Bardin (2007), Chauí (2001), Freire (1996), Gadotti (2009), Garcia (1999), Libâneo (2001), Lakatos e Marconi (2003), Marcelo (1999), Nóvoa (1996), Pereira (2014), Pimenta (2002), Rios (2010), Veiga (2006), bem como em coletâneas de textos durante os seminários apresentados na Faculdade de Inhumas (FacMais), no curso de Mestrado em Educação. Além disso, buscou-se fundamentação em documentos oficiais, quais sejam: Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988), Plano Nacional de Educação (PNE) e Lei n.º 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Desse modo, o Capítulo I traz uma contextualização histórica acerca da educação. Percorre-se o contexto brasileiro a partir do Período do Império até chegar à promulgação da LDB, em 1996, que apresenta uma perspectiva de ensino baseada na laicidade e na democracia, com ênfase na relação entre conhecimento, desenvolvimento humano e emancipação. Além disso, na arquitetura textual, apresenta-se o contexto histórico da formação de professores, com o objetivo de compreender os avanços e os retrocessos ao longo dos anos, bem como a consonância entre essa formação, a CF/1988 e o PNE.

O Capítulo II apresenta um breve histórico sobre as diretrizes para formação continuada de professores, estabelecidas pela SEDUC-GO e do CEPFOR. Para tanto, aborda-se a criação e a história desse centro de formação como mediador para a efetivação do processo de formação de professores. Busca-se, com isso, desenvolver habilidades e competências por meio das chamadas lideranças colaborativas. Além disso, é apresentada a trajetória da Secretária da Educação, por meio de registros nas novas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino para o biênio 2019 a 2021/1. As novas tecnologias também são contempladas, visto que consistem em mediadoras nas formações, em especial, no período da pandemia.

O Capítulo III contempla os desafios e as conquistas do CEPFOR/SEDUC-GO no triênio 2019 a 2021/1. Diante disso, são levantadas informações e é feita a sistematização do conhecimento sobre as transformações percebidas pelos docentes a partir da formação continuada. São apresentadas, também, em um primeiro momento, a síntese e a análise dos questionários censitários aplicados à responsável pela Superintendência do CEPFOR e, posteriormente, aos professores formadores.

Com base nessas considerações, é notória a necessidade de conferir à formação continuada dos professores maior amplitude no aspecto pessoal, e não somente no profissional, dar continuidade às ações referentes à elaboração e à aplicabilidade de cursos de aperfeiçoamento sobre as novas demandas sociais e assegurar a formação dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O presente capítulo apresenta alguns aspectos, no âmbito da História da Educação, que evidenciam a formação continuada de professores. Pretende-se, com isso, apontar alguns elementos que reverberaram na formação desses profissionais no que diz respeito aos aspectos legais, como a promulgação da LDB 9.394/1996. Ao abordar o contexto histórico da formação de professores, em consonância com a CF/1998 e o PNE, nota-se que esses dispositivos legais objetivam ofertar uma educação de qualidade, como ressaltado pela Meta 15 do PNE, que consolida planos estratégicos para assegurar a formação continuada nas esferas estadual e municipal.

Do ponto de vista da política pública, essa formação tem amparo legal na LDB/1996, de modo que a sua efetivação ocorra mediante um processo contínuo e democrático, em que o conhecimento esteja como centro para a construção de uma convivência humana e emancipadora.

1.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: AMPARO À FORMAÇÃO CONTINUADA

As políticas educacionais, após a Independência do Brasil, em 1822, passaram a ser compreendidas como um direito do cidadão e um dever do Estado. Embora permanecesse a união entre Igreja e Estado, desenvolveu-se “[...] um processo de secularização do ensino, assumindo o Estado a responsabilidade de cuidar da Instrução Pública” (CARVALHO, 1972, p. 2).

Nesse percurso, o Regime Constitucional, estabelecido pela Carta de 1824, trouxe a ideia da educação como direito do cidadão e dever do Estado, conforme explicitado em seu artigo 179, inciso XXXII, em que afirmava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos. Conforme exposta na Lei de 15 de outubro de 1827, nota-se a consagração da instituição do ensino mútuo no Brasil:

Art. 5º, que ‘os professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino irão instruir-se em curto prazo e à custa de seus ordenados nas escolas da Capital’. Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827 (TANURI, 1990, p. 76).

Na tentativa de ampliar o que já estava previsto na Carta de 1824, a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa ficou responsável pela elaboração de um plano integral de ensino público, por meio de um projeto escrito por Januário da Cunha Barbosa. Esse documento defendia a educação como dever do Estado e a ampliação da quantidade de escolas, com todos os níveis de ensino, a fim de atender à demanda nacional, ofertando, inclusive, escolas de preparação para professores. Dessa forma, a educação nacional seria estruturada como um conjunto articulado de escolas, envolvendo estes quatro graus: pedagogia, liceus, ginásios e academias, sendo que o ensino dos liceus poderia ser prolongado em escolas subsidiárias, não se articulando com o dos ginásios.

Tornava-se necessário dotar o país com um sistema escolar de ensino que correspondesse satisfatoriamente às exigências da nova ordem política, habilitando o povo para o exercício do voto, para o cumprimento dos mandatos eleitorais, enfim, para assumir plenamente as responsabilidades que o novo regime lhe atribuía. Esta aspiração liberal, embora não consignada explicitamente na letra da lei, conquistou os espíritos esclarecidos e converteu-se na motivação principal dos grandes projetos de reforma do ensino no decorrer do Império (CARVALHO, 1972, p. 2).

Observa-se a ideia da criação de um sistema de ensino que atendesse a uma nova ordem política. Assim, foi inaugurada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofício, que passaria a se chamar, posteriormente, de Academia Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro. Apesar do texto expresso em lei, o ensino, na prática, não foi ofertado a todos. Isso porque, não houve preocupação em ampliar o número de vagas e nem de oferecer cursos de preparação para professores, mesmo para escolas primárias. Os professores faltavam muito, porque não podiam dedicar-se integralmente ao magistério; tinham que trabalhar em outras áreas para se sustentarem. A educação era privilégio dos homens livres. À época, o Ensino Secundário era constituído de aulas avulsas e particulares, com estudos de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio.

O Governo Central, com os encargos decorrentes de uma centralização excessiva, mostrava-se incapaz de cuidar da educação popular e de organizar toda a instrução pública. Diante disso, decidiu dividir com as províncias as responsabilidades pelo ensino. Nesse sentido, o Ato Adicional à Constituição do Império, de 12 de agosto de 1834, foi o acontecimento que determinou efeitos mais

duradouros e amplos na política educacional brasileira, pois cada província tinha autonomia para organizar o ensino a seu modo.

Após o Ato Adicional, surgiu a primeira escola de formação de professores, a Escola Normal de Niterói, frequentada somente por homens. Ainda na época de Marques de Pombal, o sistema de ensino foi reformulado, mas sem uma diretriz sistematizada para a educação. Com a Reforma Constitucional, de 12 de agosto de 1834, definiu-se que a formação de professores passaria a ser de responsabilidade das províncias, com forte descentralização do ensino, o que impactou negativamente a educação no país. Dessa forma, foi instituída, em cada capital, a criação de escola para formação de professores. Acerca dessa questão, Aranha (2005, p. 152) pontua:

O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem, no entanto, de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinados a escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias.

A partir do Ato Adicional, o panorama de educação secundária começou a modificar-se, surgindo os primeiros liceus provinciais, graças à reunião de disciplinas avulsas existentes nas capitais das províncias. Esse objetivo foi atingido no Período Republicano. Como não havia professores habilitados para ensinar, houve a necessidade de se criar escolas normais. Nota-se que a preocupação com a formação dos professores teve influência das mudanças ocorridas no período da Revolução Francesa, que instituiu a instrução popular. Diante disso, a alternativa foi a de criar as chamadas Escolas Normais.

Em 1834, foi inaugurada a primeira escola de formação de professores, a Escola Normal de Niterói, frequentada somente pelos homens. Depois vieram a da Bahia (1836), do Ceará (1845) e de São Paulo (1846). As aulas continuaram a ser ministradas de forma isolada, cabendo a cada estabelecimento de ensino a organização didática baseada na literatura europeia.

É importante mencionar que o Império não estabeleceu como prioridade a educação. Preferiu investir na busca de soluções imediatas para os problemas políticos e econômicos. Nesse período, foi criado o Colégio Pedro II (1837), com o objetivo de servir de padrão de ensino, tendo o monopólio do Ensino Superior.

Dessa forma, o poder central exerceria indiretamente o controle sobre o Ensino Secundário de todo o Império por meio de exames preparatórios.

[...] Destinado a servir de padrão de ensino. Embora o ensino secundário fosse da alçada das províncias, esse colégio fica sob a jurisdição da coroa, sendo o único autorizado a realizar exames parcelados para conferir grau de bacharel, indispensável para o acesso aos cursos superiores. Tais distorções fazem com que o ensino secundário se torne cada vez mais propedêutico, havendo ainda a tendência de os demais liceus adequarem seus programas aos do colégio-padrão (ARANHA, 2005, p. 154).

Portanto, foi no âmbito da Reforma Constitucional de 1834 que a política educacional começou a modificar-se. Menciona-se que, durante o Império, ocorreram várias reformas do ensino nos estados, o que levou a modificações na estrutura educacional. Dentre essas podem ser citadas:

A criação da Inspeção Geral e da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, destinada a fiscalizar e orientar o ensino público e particular (1854); estabelecimentos das normas para o exercício da liberdade de ensino e de um sistema de preparação do professor primário (1854); reformulação dos estatutos do Colégio de Preparatórios, tomando-se por base programas e livros adotados nas escolas oficiais (1854); reformulação dos estatutos da Academia de Belas Artes (1855); reorganização do Conservatório de música e reformulação dos estatutos da Aula de Comércio da Corte (RIBEIRO, 1984, p. 56).

Além dessas modificações, nota-se, no contexto da educação brasileira, um interesse pelo pragmatismo, especialmente, o praticado nos Estados Unidos. Essa nova forma de pensar a educação foi trazida para o Brasil pelos missionários protestantes que, fundamentados nas ideias de Pestalozzi, criaram o Colégio Piracicabano de Ensino Primário.

Nesse contexto, outro grupo social começou a ter evidência na sociedade brasileira, o dos cafeicultores. Conhecidos também como a burguesia do café, aliaram-se à camada média (militares, religiosos, profissionais liberais e comerciantes), influenciados pelas ideias do positivismo e do liberalismo.

Ainda durante o Império, houve a crise do café, que trouxe oportunidades para que o país começasse a investir no processo de industrialização. Com isso, alguns militares, como Benjamin Constant, Deodoro da Fonseca e Sólton Ribeiro, aliados a alguns civis, como Quintino Bocaiúva, Aristides Lobo, Rui Barbosa e Francisco Glicério, lideraram um movimento que resultou na Proclamação da República (1889).

Mesmo com a transição de um regime para outro, a educação manteve um caráter conservador. Essa situação favoreceu a relação de dominação. Na verdade, o que havia era a reprodução de conhecimentos dissociados da realidade brasileira.

Com a industrialização fortalecida – baseada no modelo norte-americano –, o Estado procurou garantir apenas a manutenção dos estabelecimentos considerados como padrão para as demais escolas secundárias do país, não atendendo aos anseios republicanos de ampliação das oportunidades educacionais, permanecendo, desse modo, um sistema elitista, excludente e seletivo.

A expansão do ensino foi lenta e irregular, por falta de uma formulação da política educacional. Mesmo com a República, esse cenário pouco alterou-se. Houve, sim, investimento e expansão do Ensino Superior, por meio da criação de escolas para a formação de profissionais liberais, a fim de atender aos interesses da classe dominante, assegurando a sua permanência no poder.

Nesse contexto, a iniciativa particular assumiu a responsabilidade pelo Ensino Secundário, em razão da ausência da atuação do Estado nesse nível educacional. Ressalta-se que, ao longo dos anos, foram fundadas algumas escolas superiores e construídas escolas primárias e secundárias, o que não impactou substancialmente o sistema educacional brasileiro.

Em 1890, foi criado o Ministério de Educação, Correios e Telégrafos, tendo curta duração. Assim, os assuntos educacionais foram repassados ao Ministério da Justiça (BERGER, 1976 apud PINTO, 1986, p. 59). Em 1891, a Constituição determinou que a responsabilidade pela educação ficasse a cargo dos estados. Isso porque, o documento foi bastante influenciado pelas ideias liberais e positivistas.

Observa-se que os primeiros anos do novo regime não

[...] Apresentaram condições favoráveis às reformas que todos consideravam urgentes no plano educacional. Em 1894, foi criado o Ministério da Instrução Pública. Naquela época havia, excetuando-se as crianças abaixo da idade escolar 67% de brasileiros totalmente analfabetos. A Constituição de 24 de fevereiro de 1891 banuiu inteiramente o ensino religioso das escolas, bem como a assistência religiosa nos quartéis, nos hospitais e nas prisões, blasonando, no entanto da sua intenção de civilizar e moralizar o Brasil (AZEVEDO, 1969, p. 96).

Percebe-se que o processo de formação de professores ficou à margem das políticas públicas. Em 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa, tentou-se instituir o curso secundário como formador, por meio de exames de admissão para o Ensino

Superior e para faculdades. Todavia, em 1915, foi implementada a Reforma de Carlos Maximiliano. Nesse âmbito, a preocupação passou a ser a ampliação da escola primária, especialmente na década de 1920. Esse foi o ponto principal das reflexões e das discussões dos educadores e políticos da época.

Com o fim da Reforma Rivadávia, propôs-se o sistema de exames vestibulares para os Ensinos Secundário e Superior, o que perdurou até 1925. Com isso, o Estado não detinha mais o monopólio sobre a concessão de diplomas. Além disso, voltou-se com os exames admissionais nas faculdades, desqualificando o Ensino Secundário. De acordo com Piletti e Piletti (1997, p. 177):

Se, por um lado, tais atribuições constituíram o início da construção de um sistema nacional de educação, por outro lado assinalaram uma profunda centralização das competências. A autonomia dos Estados e dos diversos sistemas educacionais foi limitada; quase tudo passou a depender da autoridade superior; multiplicaram-se os órgãos, as leis, os regulamentos, as portarias, etc., a limitar a ação das escolas e educadores; as funções de controle, supervisão e fiscalização tornaram-se burocráticas e rígidas, assumindo, muitas vezes, um caráter 'policialesco': tal ênfase em aspectos legais, normativos, burocráticos, muitas vezes levaram a esquecer ou relegar a um plano secundário o objetivo fundamental da educação, que é o de criar condições para a formação de pessoas humanas.

Na era Vargas, com o processo de industrialização, fez-se necessária a profissionalização dos trabalhadores, a fim de atender diretamente ao mercado. Nesse período, a demanda por professores aumentou, devido ao crescimento populacional e ao acelerado aumento das indústrias. Ademais, o índice de analfabetos era alto. Começou-se, então, a ampliação de escolas normais e cursos de licenciatura, concomitantemente à expansão das redes de ensino.

Com bem explica Aranha (2005, p. 195):

A quebra da bolsa de Nova York em 1929 afeta o mundo inteiro. No Brasil, desencadeia a crise do café, cujas consequências acabam sendo, de certa forma, benéficas, por provocar uma reação dinâmica, com o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, o que resulta em maior oportunidade para a indústria brasileira.

A crise de 1929 afetou o mundo inteiro. No Brasil, a oportunidade diante da crise evidenciou um problema, o alto índice de pessoas analfabetas. Esse fato desencadeou a necessidade por profissionais docente para atuarem em um contexto educacional prático, voltada para a vida.

Na oportunidade, foi fundada a Associação Brasileira de Educação (ABE), com o objetivo de abordar a educação no país. Diante disso, na década de 1930, surgiram as primeiras universidades brasileiras e foram feitas amplas reformas no sistema de ensino, sendo que o ano de 1932 consistiu em um marco para a educação brasileira, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O documento defende a educação obrigatória, pública, gratuita e leiga como um dever do Estado, a ser implantada em programa de âmbito nacional. Critica o sistema dual, que destina uma escola para os ricos e outra para os pobres, reivindicando a escola básica única (ARANHA, 1996, p. 198).

De acordo com Romanelli (1995, p. 150), a reivindicação de escola pública, obrigatória e leiga foi

Consequência da nova situação criada com a ascensão de novas classes sociais e a complexificação crescente de todo organismo social. A educação pública, gratuita, obrigatória e leiga é uma conquista do Estado burguês, e surgiu na Europa com a ascensão da burguesia e o desenvolvimento da vida urbana. Historicamente, pois, é uma conquista resultante da decadência da antiga ordem aristocrática e, como tal, representa, no Brasil, uma reivindicação ligada à nova ordem social e econômica, que começa a se definir mais precisamente após 1930.

Houve, portanto, a necessidade de ampliação da oferta educacional, revelando, a princípio, que o Estado não tinha condições estruturais para esse intento, apesar das pressões de diversos setores.

Salienta-se que a Constituição de 1934 adotou boa parte do ideário político educacional presente no Manifesto dos Pioneiros. Nesse período destacou-se, no âmbito da educação brasileira, a figura de Anísio Teixeira, idealizador de propostas que marcaram a educação no país. Ele foi pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis. Essa mudança impactou a configuração da sociedade brasileira, redimensionando a função social da escola e de suas relações com o mundo do trabalho.

Posteriormente, em 13 de janeiro de 1937, foi publicada a Lei nº 378, que estabeleceu ampla reforma e estruturação do sistema educacional brasileiro, a começar pelo próprio nome do então Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde. Em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia, logo denominado de Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sendo nomeado para a sua direção o professor Lourenço Filho.

No decorrer da década de 1940, de 1942 a 1948, a educação formal passou a fomentar a organização dos ensinos industrial, secundário e normal, sendo esse último direcionado à formação de professores para o ensino primário.

Na década de 1950, o Ministério da Educação e Saúde passou a ser denominado de Ministério da Educação e Cultura (MEC). À época, o objetivo desse órgão era de fomentar o ensino em diversas áreas.

Nos anos de 1960, foi criada a Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (Cosupi), destinada à implantação e ao desenvolvimento de um programa de educação tecnológica. Nesse contexto, foram elaborados programas que visavam solucionar problemas relacionados com o desenvolvimento econômico, social e cultural no Brasil. Nesse período foi criada também a Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (Cenafor), por meio do Decreto-Lei n.º 616, de 9 de junho de 1969. Esse centro teve por finalidade preparar e aperfeiçoar docentes, técnicos e especialistas em formação profissional.

Na década seguinte, implementou-se as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, a chamada Nova LDB, Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Esse documento tinha por objetivo principal proporcionar aos estudantes a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades vocativas, à qualificação para o trabalho e ao preparo para o exercício consciente da cidadania.

Observa-se que várias foram as transformações educacionais no decorrer daquele período, com o Estado passando a assumir cada vez mais a responsabilidade pela escolarização, devido à expansão das escolas públicas.

Nos anos 1980, foram criados os chamados Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), substituindo o antigo magistério, com o objetivo de prepararem os professores. Nesse contexto, 31 escolas foram transformadas em Cefams.

O primeiro grupo de professores desses centros frequentou cursos de especialização promovidos pela Universidade Federal de Minas Gerais, a fim de tomar contato com o que havia de mais atualizado em sua respectiva área de atuação, [e] pudesse disseminar os novos conhecimentos e práticas pelos colegas (ARANHA, 1989, p. 96).

Desse modo, para compreender a educação brasileira e as suas nuances, é necessário considerar alguns aspectos históricos, a fim de visualizar o processo

educacional através do tempo; por conseguinte, a educação no atual contexto. A CF/1988 e a LDB de 1996 consistem, por exemplo, em marcos de luta no seio de uma sociedade democrática. Segundo Pereira (2014, p. 121), mesmo com a aprovação da LDB 9.394/96,

[...] o governo tratou de adulterar o sentido original de seu teor, ressignificando-a, a partir dos interesses do Estado e de forte influência dos organismos internacionais. Sentidos e significados que só podem ser compreendidos se contextualizados no horizonte da hegemonia¹ neoliberal (PEREIRA, 2014, p. 121).

Essa hegemonia traz como consequência uma formação aligeirada, flexibilizada e que acentua as “desigualdades na formação de professores, que persistem em nosso país há muitas décadas” (FREITAS, 2007, p. 121).

Neste sentido, importa abordar a formação de professores no Brasil, que é objeto de inúmeras pesquisas (LIBÂNEO, 1994; CHAUI, 2001; LUCKESI, 2005), haja vista que a educação vem passando por transformações, com reflexos diretos na formação de professores.

Nesta perspectiva, Aranha (1996, p. 55) afirma que a “educação não pode ser compreendida fora de um contexto histórico social concreto, sendo a prática social o ponto de partida e o ponto de chegada da ação pedagógica”. Portanto, há necessidade da formação desses profissionais como cidadãos críticos e reflexivos.

Para Pimenta (2013, p. 98), o “conhecimento possibilita a criatividade, a proposição e caminhos outros às formas como a sociedade está organizada, o que confere a condição de cidadania”.

Libâneo (2011, p. 137) assevera que o objetivo do trabalho docente é o de:

[...] modificar no ser humano aquilo que é suscetível de educação, levando em conta a atividade humana transformadora, a partir de relações econômicas e históricas. Nessa concepção, o aluno é compreendido como ser ativo no processo de aquisição do conhecimento. Deve ser reconhecido como um ser social, histórica, concreto, homem-genérico em contínuo processo de formação coletiva. O professor, por sua vez, deve ser capaz de assumir a atividade docente também como prática social global e, ainda [...] adquirir um conhecimento teórico que lhe permita pensar e agir sobre o real histórico e, também, dominar os meios operacionais: o saber e o saber-fazer didáticos.

¹ O termo hegemonia deriva do grego *egemonía*, que significa “direção suprema”. Foi com esse significado que os estudiosos da política empregaram o termo, a fim de indicar a supremacia de um Estado-nação soberano sobre os demais Estados que integram o sistema internacional (UOL, 2020).

Rios (2010, p. 107) ressalta que “o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo de bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade”. Esse trabalho exige novos olhares diante das constantes mudanças – sociais, econômicas e políticas – que atingem diretamente o campo educacional. Para isso, são essenciais:

[...] a indagação, o questionamento, a pesquisa para constatar e, constatando, intervir e, intervindo, educar e assim, o professor ensina e é ensinado, emancipa e é emancipado. Esse deve ser o compromisso com a consciência crítica do educando, cuja promoção da ingenuidade não o faz automaticamente (FREIRE, 1996, p. 29).

Nesse diapasão, entende-se que a formação continuada auxilia os docentes em suas aulas e garante uma formação humana mais sólida. Desse modo, é essencial promover políticas educacionais fundamentadas na valorização do profissional da educação, viabilizando o trabalho colaborativo. Esse regime de colaboração encontra-se expostos na Meta 16.1 do PNE:

16.1 - 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 dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; [...] (BRASIL, 2015, p. 275).

Garcia (2007) pontua que a formação inicial² do professor deve ser seguida da formação continuada³, desenvolvida ao longo da carreira profissional. Essas modalidades de formação são reconhecidas por ele como desenvolvimento profissional e pessoal.

Conforme Libâneo (1998, p. 74),

Os momentos de formação continuada oportunizam aos professores situações para refletirem sobre sua prática pedagógica com base em novos conhecimentos teóricos, possibilitando reformularem suas metodologias e estratégias para um próximo momento de atuação, repensando os pontos positivos e negativos decorridos de suas práticas cotidianas.

² Por formação inicial entende-se um preparo do futuro profissional por meio de um currículo sistematicamente organizado, que contemple os conteúdos teóricos e práticos e que formem a identidade desse profissional considerando as funções que irá desempenhar nas diferentes possibilidades de trabalho (PEREIRA, 2014).

³ A formação continuada caracteriza-se pela atualização, pela complementação e pelo aprofundamento de conteúdos relacionados com a prática educativa em suas diferentes dimensões (PEREIRA, 2014).

Garcia (2007, p. 62) destaca a figura do professor como um profissional cuja atividade se desenvolve em contato direto com os mais diversos perfis de estudantes, devendo, portanto, acompanhar as mudanças contemporâneas. Isso requer que a sua formação inicial seja sólida e teórica e que a prática pedagógica esteja associada à pesquisa desde o início de sua formação profissional.

Destaca-se ainda que, nas últimas décadas, em decorrência de mudanças sociais, econômicas e culturais, a questão da formação de professores ganhou relevância no quadro político e educacional brasileiro. Subjacente a isso, encontravam-se questões ideológicas, que visavam dissimular o real e negar uma educação de qualidade para as classes populares (GARCIA, 2007).

Nesse contexto, observa-se que a estrutura da legislação permite a introdução de emendas, resoluções e pareceres, que agem paralelamente. O objetivo é o de introduzir especificidades, de acordo com as necessidades, maximizando a importância da formação de professores.

Pavaneli e Purificação (2021, p. 11) afirmam que a formação de professores é importante do mesmo modo que

[...] a formação permanente de médicos, advogados ou engenheiros é importante. Ninguém gostaria de saber que seu médico continuou a usar os recursos e prescrever medicamentos de 50 anos atrás, quando a adequação de novos tratamentos ou medicamentos foi cientificamente comprovada.

Diante disso, sobre a formação do professor, em exercício na educação básica, o artigo 62 da LDB dispõe que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, n. p.).

No âmbito das determinações legais, Brzezinski (2008, p. 3) tece a seguinte consideração:

Outros modelos e preparo do professor previsto na LDB/1996 aceleraram a criação de instituições desobrigadas de realizar pesquisa, tais como: o Instituto Superior de Educação e a Escola Normal Superior. Desse modo, a

formação extramuros da universidade, fica aligeirada, pois basta ao futuro professor ser treinado para transmitir conhecimentos em suas aulas. Diante desse quadro, a universidade consolida-se como instituição clássica de formação de professores na modalidade inicial compromissada com o desenvolvimento da pesquisa articulada ao ensino e a extensão.

Além da LDB 9.394/96, o PNE trata da formação de professores. Para tanto, estabelece, conforme a Lei n.º 13.005/14, diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. A Meta 15, por exemplo, assegura que “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica e nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2015, p. 263).

Tendo em vista essa meta, verifica-se a necessidade de promover políticas educacionais fundamentadas na valorização do profissional da educação, viabilizando o trabalho colaborativo. Diante disso, vislumbra-se que questões relativas à formação de professores ocupam papel relevante nas discussões educacionais. Por isso, é imprescindível apontar as conquistas nos cursos oferecidos pela SEDUC-GO e os desafios enfrentados durante as formações no período de 2019/2020.

1.2 SÉCULO DAS LUZES: PERCURSO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

No século XVII, considerado o século do método ou o século do saber ativo, devido à associação entre ciência e aplicação prática, predominava ainda uma educação mediada pela fé. Na Europa, entrou em cena o ideal da pedagogia realista, que contrariava a educação antiga, excessivamente formal e retórica, trazendo uma visão que preferia o rigor das ciências da natureza (ARANHA, 1989). Foi nesse período que Comênio, conhecido como o pai da didática moderna, buscou, por meio de suas ideias, a universalização do ensino. Porém, mesmo com as discussões propostas por filósofos e teóricos da educação, as escolas continuavam com um ensino conservador, direcionado pelos jesuítas e outras ordens religiosas. Por isso, ainda era cedo para se pensar em educação universal, como preconizava Comênio. No Brasil, a atuação da Igreja permaneceu forte e duradoura (ARANHA, 1989).

No século XVIII, conhecido como o século das luzes, devido à grande efervescência intelectual produzida por pensadores iluministas, como o naturalismo

de Rousseau, a pedagogia idealista de Kant, houve muitos conflitos e abalos políticos na Europa. No âmbito da educação, fortalecia-se o ideal liberal e laico, buscando novos caminhos para o ensino, bem como a autonomia do discente. Porém, apesar de projetos para se estender a educação a todos os cidadãos, prevalecia o dualismo escolar, com uma escola voltada para o povo e outra para a burguesia (ARANHA, 1989).

No século XIX, surgiram muitas correntes de pensamento, como o positivismo e o materialismo. Essa última era crítica do idealismo e influenciou a vertente socialista, representada, sobretudo, por Marx e Engels (FEUERBACH, 2007).

Com relação à educação, as ideias mais influentes foram as dos pedagogos Pestalozzi, Froebel e Herbart. Além deles, os filósofos Dilthey e Nietzsche anteciparam, no final daquele século, a crítica à escola tradicional (ARANHA, 1989).

Ressalta-se que Pestalozzi (1962) reconhecia a função social do ensino e foi considerado um dos defensores da escola popular extensiva. Froebel (1917) seguiu muitas ideias de Pestalozzi. A principal contribuição pedagógica desse último foi a atenção para com a educação da primeira infância, priorizando o valor da atividade lúdica.

No decorrer do século XIX, nota-se que o Estado passou a assumir cada vez mais a responsabilidade pelo processo de escolarização, devido à expansão das escolas públicas. Foi um século de valorização das ciências, do progresso e de exaltação da técnica. No Brasil, esse século foi de muitas mudanças, como a Independência do país e a Proclamação da República. No entanto, ainda não havia propriamente o que se poderia chamar de pedagogia brasileira, apesar disso, houve uma busca por novos rumos para a educação, por meio de intelectuais influenciados pelas ideias europeias e norte-americanas, trazendo esperanças de mudança no quadro educacional brasileiro (ARANHA, 1989).

De maneira geral, no tocante às propostas educacionais no século XIX, prevalecia uma educação tradicional e autoritária, tendo o professor como centro do processo e detentor do conhecimento; uma educação voltada para a acumulação de conhecimentos em detrimento das situações vividas (ARANHA, 1996, p. 145).

Importa mencionar que, mediante as transformações políticas, econômicas e sociais ocorridas no final do século XIX, com a Segunda Revolução Industrial, viu-se a necessidade de mudanças no cenário educacional. Essas transformações

exigiram um novo olhar para a educação. Nesse contexto, surgiu a Escola Nova, que se reafirmou no século XX.

Para a ideia de educação como instrumento de democratização da sociedade, muito contribuiu a Escola Nova (ARANHA, 1996), que surgiu como um movimento de renovação do ensino, rompendo com o olhar pedagógico tradicional e apresentando um novo olhar, centrado no aluno.

Escola Nova surge no final do século XIX justamente para propor novos caminhos à educação, que se encontra em descompasso com o mundo no qual se acha inserida. Representa o esforço de superação da pedagogia da essência pela pedagogia da existência. Não se trata mais de submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos nem de educá-lo para a realização de sua essência verdadeira. A pedagogia da existência volta-se para a problemática do indivíduo único, diferenciado, que vive e interage em um mundo dinâmico (ARANHA, 1996, p. 197).

Na primeira metade do século XX, o movimento escolanovista trouxe uma renovação no ensino, especialmente na Europa e nas Américas. No Brasil, o expoente desse movimento foi Anísio Teixeira, idealizador das grandes mudanças que marcaram a educação brasileira. Ele foi o pioneiro na implantação de escolas públicas de todos os níveis, defendendo uma educação gratuita para todos. Tais mudanças foram ocasionadas pela nova configuração da sociedade, que passou a exigir o redimensionamento da função social do professor, da escola e de suas relações com o mundo do trabalho.

Com relação à formação do professor, nota-se que, na segunda metade do século XX, em especial, a partir dos anos 1980, essa formação passou a se amparar em uma nova racionalidade, baseada nos fundamentos da pedagogia crítica, a fim de superar a racionalidade instrumental herdada da Idade Moderna. Pestalozzi. Por ser assim, Pereira (2014, p. 121) ressalta que:

A década de 1980 é marcada pela reconfiguração política e pela abertura democrática no País. Sendo um período de intenso debate sobre as modificações dos processos conservadores dominantes que almejavam transformações em todos os setores sociais, incluído neles, a educação.

Neste sentido, a figura do professor como um profissional cuja atividade se desenvolve em contato direto com os mais diversos perfis de estudantes deve acompanhar, segundo Garcia (2007), as mudanças que ocorrem na sociedade. Isso requer que sua formação inicial seja sólida e teórica, e que esse profissional vivencie

a prática pedagógica e a pesquisa desde o início do curso. A autora assinala, ainda, que a formação inicial deve ser seguida da formação contínua, que ocorre ao longo da carreira profissional. Para ela, essa modalidade de formação promove desenvolvimento profissional e pessoal.

Nas últimas décadas do século XX, em função de mudanças sociais, econômicas e culturais, o tema formação de professores ganhou relevância no quadro político e educacional brasileiro. Assim, ideologias e mentalidades que se baseavam em uma intenção premeditada de dissimular o real e de negar uma educação para as classes populares passaram a ser questionadas (GARCIA, 2007). Nesse contexto, observa-se que a estrutura da legislação permitiu a introdução de emendas, resoluções e pareceres, considerando as especificidades e maximizando a importância da formação dos professores (PAVANELI; PURIFICAÇÃO, 2021).

Dessa forma, questões relativas à atuação e à formação dos professores passaram a estar no centro de amplas discussões, uma vez que essa formação era vista – e ainda é – como um momento formal de apropriação de conhecimentos instrumentais, voltada somente para a busca da certificação, não atendendo às especificidades e às complexidades da docência.

Como pontuam Pavaneli e Purificação (2021, p. 12), deve-se

[...] enfatizar a responsabilidade que recai sobre as universidades de educação e formação de professores, como referenciais na criação de conhecimento científico, pedagógico e didático, para capacitar estudantes universitários e, principalmente, para a transposição didática, desde a orientação e a qualidade desse treinamento profissional, afetará todos os outros estágios educacionais.

Portanto, a formação profissional precisa estar atrelada à operacionalidade de conhecimentos construídos historicamente. Soma-se a isso a educação de qualidade, em que o professor seja crítico, reflexivo, pesquisador e participativo. Para a conquista desses atributos, esse profissional deve estar em contínuo desenvolvimento, por meio da formação continuada, priorizando conhecimentos e aspectos da práxis que estão para além dos muros da escola.

A formação não se constrói por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas, assim, através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre a prática e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo e relações ao saber e ao conhecimento (NÓVOA, 1996, p. 16).

A formação continuada foi conquistada no decorrer do tempo, por meio de lutas. Além disso, conforme explica Silva (2018, p. 35), essa formação precisa estar em conexão com “à pesquisa e à socialização do conhecimento, interligando teoria e prática numa circularidade que admita as dialogias ensino-pesquisa, pesquisa-extensão; extensão-ensino e vice-versa, posto que nenhum exista sem o outro”.

Nesse sentido, compreende-se que a formação continuada é perpassada pelas relações do saber e do conhecimento, por meio da mediação docente e interligada pelo diálogo, de modo que “haja interatividade e reciprocidade no processo, ou seja, interlocução entre os sujeitos: o professor e o aluno” (NÓVOA, 1996, p. 34).

Diante dessas reflexões, contempla-se que a aprendizagem envolve sentimentos de curiosidade, tensão, ansiedade, angústia, felicidade, falta de paciência, dentre outros. Por isso, destaca-se a importância da formação continuada, pois permite ao profissional desenvolver diversos olhares sobre a educação, que se aperfeiçoam mediante experiências e vivências, contribuindo para a formação de sujeitos críticos.

1.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SABER

A década de 1990 trouxe para o cenário educacional brasileiro um novo olhar sobre a formação docente, processo que buscou atender basicamente à política mercadológica internacional, que apoiava a privatização das instituições públicas e a equiparação percentual da qualidade educacional com base em instrumentos avaliativos. Assim, pôde-se assistir, nesse período, ao

Debate em torno de políticas públicas democráticas, sintetizado na formulação da Constituição de 1988, onde foi possível assegurar um conjunto de direito civis. No entanto, é nesse período que se consolida a adoção do modelo econômico neoliberal, mais precisamente com a política econômica do Governo Fernando Collor (LIBÂNEO, 1990, p. 82).

Abordar a educação implica transitar em um terreno formado por lutas em torno da escola pública e gratuita, cenário esse permeado de políticas educacionais. Pereira (2014, p. 122) ressalta que:

A realidade educacional do país estava também relacionada ao papel que ela representou na sociedade por meio de grupos dominantes do poder, ao longo do seu processo histórico. Apesar de se representar politicamente como ideário salvacionista⁴ para promover o país, as políticas educacionais propostas fizeram-se acompanhar de poucos recursos, comprometendo de início, o seu desenvolvimento. Este fato gerou o descontentamento de grupos de oposição ao poder e de vários representantes sociais, educacionais, religiosos, entre outros, principalmente nas últimas décadas do século XX. Dos movimentos de educadores, à época, surgiu o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP), que lutou incansavelmente em prol de propostas que defendessem a escola pública universal, gratuita, laica e obrigatória em todos os níveis e modalidades, alcançando alguns resultados positivos.

Considerando uma análise acerca das políticas públicas à época, deve-se ter

[...] necessária compreensão dos complexos processos que configuram as relações sociais capitalistas e os limites interpostos à efetivação da igualdade. Ao mesmo tempo, requer o entendimento dos movimentos no sentido de delinear novos conceitos e contornos políticos diante das desigualdades sociais, intrínsecas ao capitalismo (DOURADO, 2016, p. 8).

Desse modo, destaca-se o interesse pela compreensão da figura do professor, reconhecendo a necessidade da capacitação desse profissional, contribuindo para uma práxis significativa, alicerçada em uma pedagogia crítica⁵. Complementa-se com o pensamento de Imbernón (2001, p. 48),

A formação de professores terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre a prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Inicialmente, a política educacional apresentou-se seletiva e dual. Essas características impediam as pessoas menos favorecidas de ingressarem no Ensino Superior. A primeira – talvez a principal – é relativa ao sistema de ensino particular, isto é, devia-se pagar para estudar nas “boas” escolas; a segunda diz respeito aos conteúdos ministrados nas aulas, que não tinham correspondência com a vida das pessoas (TEIXEIRA, 2005).

Essa prática foi bastante eficaz na contenção da expansão do sistema educacional, contribuindo para a estagnação social, até por volta da década de 1920,

⁴ Expressão usada por Santos (2009, p. 2) para caracterizar o neoliberalismo: “O neoliberalismo surge como o grande ideário salvacionista capaz de retomar o equilíbrio das taxas de acumulação em decadência a partir do enfraquecimento do Estado do Bem-estar social”.

⁵ De acordo com a pedagogia crítica, os alunos devem atingir uma consciência crítica durante o processo de escolarização.

quando uma nova classe se inseriu com mais força na sociedade brasileira, a classe média, que passou a exigir um lugar na sociedade e buscou, por meio da educação, a ascensão social. Com isso, o sistema educacional brasileiro, até então elitizado e cheio de aspectos culturais estrangeiros, começou a se “distanciar” do referido modelo e da pseudocultura (TEIXEIRA, 2005).

No Governo Collor, iniciado em 1990, teve início o processo de ajuste da economia brasileira às exigências de reestruturação global da economia. Esse processo iniciou-se com a abertura do mercado interno para produtos estrangeiros. Isso se deu sob forte influência neoliberalismo⁶, com raiz no liberalismo, doutrina de política econômica

[...] fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção; burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de completa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Neste período abordado, as políticas públicas educacionais vêm sendo influenciadas por órgãos internacionais⁷, que, ao prescreverem mudanças no processo de profissionalização das pessoas, mostram o poder neoliberal em suas ações. Esses órgãos são, em sua maioria, bancos, que estimulam mudanças nos projetos educacionais com base nas demandas do mercado.

A verdade é que a influência do Banco Mundial também está por trás das reformas educacionais da década de 1990 que mudaram a estrutura da educação brasileira, como o processo de municipalização da educação no Brasil, que ocorreu a partir das definições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Além da municipalização do ensino, assistimos à imposição de um sistema de avaliação que mudou significativamente a relação com o saber (SILVA, 2018, p. 256).

⁶ Conforme Torres-Arizmendi (2009 *apud* LIBÂNEO; FREITAS, 2018), o neoliberalismo busca seus fundamentos nas teorias gerenciais da qualidade, em que vigoram os princípios da eficiência, da competitividade e da produtividade, os quais se aplicam a todos os setores produtivos, inclusive em serviços públicos, como a educação. Por meio de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o FMI, são determinados os parâmetros de qualidade da educação a serem adotados pelos países em vias de desenvolvimento.

⁷ Como exemplos de órgãos internacionais podem ser citados: Banco Mundial (BM) Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e agências da Organização das Nações Unidas – ONU (Unesco, Cepal e Unicef, dentre outras).

Percebe-se que a finalidade dessas intervenções na política educacional é a de produzir trabalhadores aptos à manutenção de uma economia voltada para o acúmulo de capital. Segundo Pereira (2014, p. 61),

[...] os organismos internacionais esperavam dos países envolvidos o compromisso de, em vinte anos, transformarem a educação pública em uma educação de qualidade. Ela deveria garantir igualdade de oportunidades às crianças, jovens, adultos e idosos. Na base dessa proposição, encontra-se a crença de que só por meio da educação poder-se-ia superar a pobreza e as desigualdades educativas e, conseqüentemente, promover o desenvolvimento produtivo.

Com relação ao desenvolvimento produtivo, cria-se um obstáculo para que a educação profissional seja a base para a formação humana integral. Neste sentido, Tiballi (2020, p. 3) assevera:

Em primeiro lugar, devemos considerar que nas sociedades capitalistas, em especial na maioria dos países pobres ou em vias de desenvolvimento, a educação não é prioridade política dos governantes. Embora as políticas públicas para a Educação, respaldadas pelos organismos, internacionais de financiamento como Bancos Multilaterais de Desenvolvimento (BMDs), o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e a Organização para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), afirmem o contrário, o processo de escolarização da maioria das crianças e dos jovens nesses países não se completa integralmente.

Desse modo, a formação de professores é condição fundamental para o exercício da profissão, visto que permite ao sujeito se preparar para enfrentar os problemas que permeiam a sociedade, além de ser uma garantia descrita no artigo 61 da LDB/1996.

Esse artigo da LDB/1996, ao incluir os principais fundamentos da formação dos professores, aumentou, ao mesmo tempo, a responsabilidade das instituições formadoras, bem como a cobrança das associações de educadores⁸ em prol da formação de qualidade, tendo como lócus prioritário as universidades (PEREIRA, 2014, p. 126).

A capacitação desse profissional consiste em um desafio, em razão das diversas mudanças sociais e políticas, o que exige aprendizado constante nas diversas áreas o conhecimento.

⁸ Exemplos: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), dentre outras.

De acordo com Shiroma (2003), as reformas educativas ocorridas a partir da década de 1990, além de documentos oficiais, como leis, decretos e diretrizes, trouxeram também

[...] um vocábulo com conceitos que contemplam os interesses do novo mercado de trabalho, de '[...] teor intrinsecamente positivo, do ponto de vista do senso comum, como profissionalização, competência, excelência, qualidade, mérito e produtividade [...] o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não serão diretamente aplicados em sala de aula estabelecendo a primazia da prática' (SHIROMA, 2003, p. 2).

Como definido por lei, dentre as prioridades do PNE, encontra-se a valorização profissional do professor. Isso porque o referido plano prevê tanto a formação inicial quanto a continuada. Além dessa lei, destacam-se as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)/CP n.º 01 e n.º 02/2002, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, bem como definem a duração e a carga horária desses cursos.

O professor, durante sua formação inicial ou continuada, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças do processo de produção do saber científico e do saber escolar, ensino da ciência com que trabalha em que pontos elas se relacionam. Esses elementos que constituem apenas uma das características do trabalho docente, sem desconhecer as outras dimensões, já revelam e demonstram a sua complexidade (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 47).

Deve-se considerar que os cursos de formação de professores precisam, *a priori*⁹, desenvolver mecanismos que promovam a valorização profissional alinhada à práxis¹⁰ pedagógica, por meio de saberes sociais, culturais e históricos. Todavia,

[...] políticas de formação de professores implantadas no país fundamentam-se em um modelo tradicional, que podem ser verificadas mediante dados quantitativos, garantidos por um processo de 'certificação', após a capacitação de professores em serviço e em um tempo recorde, em serviço, sem ônus para os cofres públicos, pois o professor não pode se afastar da sala de aula para se qualificar. Em consequência, houve proliferação de faculdades isoladas, com oferta de cursos de licenciatura de baixa qualidade (PEREIRA, 2014, p. 128).

⁹ *A priori* é uma expressão usada para fazer referência a um princípio anterior à experiência.

¹⁰ Práxis consiste na reflexão e na ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

Ainda sobre a formação de docente, o PNE traz estratégias para a política educacional, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios. Dentre as metas contidas no Plano, importa mencionar a Meta 15, que assegura: “[...] todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2015, p. 263).

Um dos componentes da desqualificação docente, mencionado reiteradamente, é a alegada falta de habilidades e competências do professor para usar a tecnologia, entendida como pedra de toque da inovação, competitividade e desenvolvimento (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2017, p. 25).

Portanto, a formação é fundamental para o exercício da profissão. Como afirma Freire (1994, p. 43), a formação contínua do professor consiste em um tempo importante para “reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. No que se refere à formação permanente, ele ressalta, ainda, que essa não se limita à inicial, mas se estende mediante a necessidade de atualização, a busca pela qualidade de ensino e a análise crítica da atuação enquanto professor emancipador.

A responsabilidade ética, política e profissional do docente lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do docente. Formação que se funde na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003, p. 28).

Por conseguinte, deve-se considerar aspectos inerentes a essa formação, bem como a sua importância para a educação. Por isso, deve ser contínua, de modo a atender às exigências da contemporaneidade, marcada por avanços científicos e tecnológicos. Portanto, essa formação consiste em

[...] um processo de formação intelectual e cultural e que envolve aspectos de natureza ética e política. Portanto, reconhecer e respeitar os professores não significa a legitimação a priori de princípios pragmaticamente partilhados numa cultura escolar perversa e excludente. Valorizar os saberes docentes não implica perpetuar as trajetórias equivocadas vividas durante os processos formativos. As análises sobre a precariedade de capital cultural de nossos professores não podem implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos (SILVA, 2005, p. 391).

Dessa maneira, a formação do professor deve ter como base as atuações do sujeito em um determinado contexto histórica e social, sendo contínua e em constante processo de transformação (PIMENTA; GHEDIN, 2002). Essa formação deve considerar o indivíduo, o coletivo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e as atitudes do professorado em um contexto específico. Deve considerar também a prática educativa e o ensinar como objetos de análise, assegurando elementos que permitam aos professores compreender as relações entre a sociedade e os conhecimentos produzidos.

Para Freire (1996, p. 23), o ser humano está em constante aprendizado. Desse modo, é preciso compreender que

[...] quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência [...].

Neste sentido, não se pode compreender o trabalho individual do professor desvinculado de seu papel social. Caso contrário, estar-se-ia descaracterizando o sentido e o significado do trabalho docente. E ainda, não se pode deixar de destacar e valorizar os fenômenos históricos sociais presentes na atividade profissional do professor, uma vez que “mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fizemos seres éticos” (FREIRE, 1996, p. 33).

Defende-se, dessa forma, a imprescindibilidade da formação do professor, que é construída nas atuações do sujeito em sua construção histórica e social, sendo contínua, pelo fato de o sujeito encontrar-se em constante transformação e se integrar aos processos civilizatórios (PIMENTA; GHEDIN, 2002).

Pimenta e Ghedin (2002) afirmam que, no âmbito da formação docente, deve-se considerar aquilo que cerca os indivíduos (professorado) em um contexto específico. Por conseguinte, a formação deve amparar-se em diretrizes que venham assegurar elementos essenciais a ela.

CAPÍTULO II – DIRETRIZES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Neste capítulo são apresentadas as diretrizes para a formação continuada de professores da SEDUC-GO. Estudar essas diretrizes é necessário para entender as transformações que permeiam a sociedade contemporânea. Observa-se que as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino para o triênio 2019 a 2021/1 lança novos olhares sobre aspectos que envolvem a formação de professores.

Ainda neste capítulo é mostrada a trajetória da SEDUC-GO, por meio de material disposto nos registros das Diretrizes Operacionais. Apresenta-se também a criação e a história do CEPFOR e suas especificidades como mediador para a efetivação da formação de professores, por meio de suas Gerências. O CEPFOR busca desenvolver habilidades e competências por meio das chamadas lideranças colaborativas.

2.1 CEPFOR: CRIAÇÃO, HISTÓRIA E FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

A SEDUC-GO tem por missão oferecer educação de qualidade e assegurar que os alunos concluam a educação básica, diminuindo o índice de abandono e evasão escolar, bem como de desigualdade social, buscando sempre a melhoria contínua do ensino. Acerca dessa melhoria, observa-se que:

A literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferencias: o da formação inicial e o da formação continuada. Por formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. Os cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, são os responsáveis pela formação inicial de professores para atuação nos níveis fundamental e médio e devem corresponder ao que a legislação propõe em relação aos seus objetivos, formatos e duração (CUNHA, 2013, p. 612).

Nessa perspectiva, a SEDUC-GO traz uma reflexão teórica sobre os primeiros debates na área do currículo, que, em sua história, se confundem, em vários

momentos, com o processo de formação e capacitação de profissionais da educação. Compete a essa Secretaria:

- formulação e a execução da política estadual de educação;
- execução das atividades de educação básica sob responsabilidade do Poder Público Estadual;
- controle e monitoramento das atividades de educação básica e produção de informações educacionais;
- formulação e execução da política estadual de desenvolvimento da cultura, da arte, da literatura, da música, do esporte, da dança, do lazer, das ciências e das tecnologias;
- conservação do patrimônio material e imaterial da educação pública estadual;
- criação e/ou manutenção de bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas e demais instalações educativas da rede;
- universalizar a oferta da educação compromissada com a municipalização e a crescente melhoria de sua qualidade (GOIÁS, 2020b, p. 17).

Há, também, investimento nas políticas de valorização e qualificação, bem como no desenvolvimento dos profissionais docentes, visando à autonomia dos sujeitos e à promoção de êxito nos resultados educativos. Portanto, a SEDUC-GO visa à melhoria da qualidade da educação, sustentada na valorização dos profissionais da educação e na aprendizagem sólida dos estudantes. Com base nessa perspectiva, o seu compromisso é com o desenvolvimento de pesquisas, programas, projetos, ações e atividades educacionais que viabilizem a aplicação eficiente dos recursos pedagógicos, técnicos, financeiros e humanos, investindo, eficazmente, na educação pública estadual.

Dentre as ações propostas, a SEDUC-GO promove uma política de formação continuada dos profissionais da sua rede e presta apoio e assessoria às redes municipais, com vistas à construção e à consolidação de um sistema integrado de educação pública no Estado de Goiás. Antes da criação de um centro de estudos, as formações eram realizadas pela Superintendência de Gestão Pedagógica. Para promover a formação continuada e reforçar ainda mais essa prática pedagógica, criou-se o CEPFOR, a fim de atender a inúmeras especificidades. Nesse âmbito, nota-se a importância de essa Secretaria garantir

[...] 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. 13).

Essa garantia vai ao encontro do art. 205 da CF/1988, o qual estabelece:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n. p.).

Com base nessas considerações, entende-se que investigar a trajetória do processo de formação de professores na SEDUC-GO exige o acompanhamento do sistema educacional e de seus movimentos. Para melhor compreensão das etapas relativas à formação de professores no CEPFOR, menciona-se a Superintendência e a Coordenação do Calendário Escolar (CCE) em suas diversas Gerências, quais sejam: Gerência de Estudo e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação, de Qualificação, Aprimoramento, Educação e Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação.

O CEPFOR foi criado mediante a Lei da Reforma Administrativa n.º 20.491, de 25 de junho de 2019, com o objetivo de promover e apoiar políticas para a formação dos profissionais da educação do Estado de Goiás, em parceria com redes municipais de ensino, universidades públicas, privadas e instituições afins. Tem por finalidade proporcionar uma educação de qualidade, com acesso a conhecimentos científicos e técnicos, conduzindo os estudantes goianos ao exercício pleno da cidadania.

A missão desse centro de estudos é a de promover e realizar formação permanente para os profissionais da educação, com eficiência, eficácia e qualidade, visando aprimorar a prática pedagógica, garantindo, assim, a efetiva aprendizagem dos estudantes.

Acerca do processo de aprimoramento da prática pedagógica dos professores, compete ao CEPFOR:

- elaborar e implementar a política de formação continuada destinadas aos profissionais da educação;
- planejar e realizar formações iniciais e continuadas, presenciais e à distância, para os profissionais da educação;
- elaborar e executar formações direcionadas à melhoria do aprendizado dos alunos e prática pedagógica dos professores;
- desenvolver formação continuada com foco no aprimoramento das práticas de gestão e competências da liderança no serviço público;

- promover a formação de modo que os profissionais da Secretaria participem de um sistema modular de capacitação de modalidades de ensino presencial e a distância;
- capacitar professores para atuarem como mediadores tecnológicos em diferentes espaços educativos, dentre outras [...] (GOIÁS, 2020b, p. 190).

Além dessas competências, o CEPFOR exerce as funções de organização, coordenação e supervisão técnica das seguintes Gerências:

- Gerência de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação;
- Gerência de Qualificação Docente;
- Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial;
- Gerência de Educação à Distância;
- Gerência de Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação (GOIÁS, 2020b, p. 188).

Nessa perspectiva, o Conselho Estadual de Educação – CEE/GO, por meio do CEPFOR, é o responsável pela elaboração do Calendário Escolar da Rede Estadual, conforme os parâmetros previstos pela LDB n.º 9.394/96, em regime de colaboração com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Após a sua elaboração, o Calendário Escolar é encaminhado às demais Superintendências da SEDUC-GO para apreciação e possíveis sugestões, desde que essas não venham a ferir a lei. Posteriormente, a proposta de calendário é apresentada à Undime, também para apreciação, e enviada ao CEE/GO para análise, votação e aprovação. No final, emite-se Parecer e Resolução, definindo o Calendário Escolar para o ano letivo.

Ao ser aprovado, o Calendário Escolar da Rede é disponibilizado no Sistema Administrativo e Pedagógico (SIAP) e encaminhado às Coordenações Regionais de Educação (CREs) com o Parecer, a Resolução e as orientações, para a elaboração dos calendários de cada município e de cada unidade escolar, de acordo com as especificidades. Assim, qualquer tipo de solicitação de alteração nesse calendário deve ser encaminhado, primeiramente, à CCE, via Sistema Eletrônico de Informações (SEI), que, após análise e deferimento, realiza a alteração por meio do SIAP.

Isso permite à Gerência de Estudos e Pesquisa para o Desenvolvimento dos Profissionais da Educação (GEPPE), mediante o CEPFOR, estreitar as relações

entre o ambiente acadêmico e a SEDUC-GO, de forma que os profissionais da educação possam ter condições básicas para realizar suas atividades.

Compreende-se que estudos e pesquisas consistem na base sólida que sustenta a construção de indicadores, sendo esses indispensáveis para a realização de quaisquer ações pedagógicas propostas pela Secretaria. Assim, são atribuições da 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;
- incrementar as atividades de pesquisa e desenvolvimento em setores estratégicos e buscar parcerias e recursos externos para formação e publicação de pesquisas e estudos [...] (GOIÁS, 2020b, p. 191).

Nesse processo, a Gerência de Qualificação Docente (GQD) realiza ações para o reconhecimento e a valorização dos profissionais da educação, planejando, definindo ações para fins de certificação (presenciais e a distância) dos cursos e das formações desenvolvidas pelo CEPFOR, com o apoio das Superintendências e Gerências da SEDUC-GO. Além disso, a GQD atua na organização do sistema (banco de dados) de avaliação e no monitoramento das formações, de modo a institucionalizar todas elas, tornando acessíveis os dados e a certificação à comunidade escolar.

As ações desempenhadas pela GQD têm por finalidade reconhecer e valorizar os profissionais da educação mediante a emissão de certificados reconhecidos pelo CEE ou autorização interna da SEDUC-GO. Para a efetividade na formação de professores, as competências são alinhadas em cada instância de responsabilidade, estendendo-se à Gerência de Aprimoramento Técnico Gerencial (GATG), responsável por articular, elaborar e executar cursos de formação continuada, presencial e a distância para Gestores Escolares, Assessores/Coordenadores Pedagógicos e Técnicos da SEDUC-GO, CREs e Unidades Escolares (UEs). Objetiva-se, com isso, mapear, por meio de diagnóstico, as habilidades necessárias aos líderes escolares, visando desenvolver as competências relativas ao serviço público em educação, a socialização de experiências e o crescimento profissional.

Para essa finalidade, a equipe realiza o levantamento de demandas por capacitação e formação continuada dos profissionais da educação e articula a realização dessas formações. Além disso, atende às demandas/solicitações por formação continuada tanto das Superintendências e Gerências da SEDUC-GO quanto das CREs da Rede Pública Estadual. Dentre outras ações desempenhadas pela GATG, destaca-se a do levantamento semestral, via formulários on-line, de demandas por capacitação e formação continuada dos profissionais da educação; posteriormente, são feitas as articulações para a realização das formações.

Nesse contexto, compete à GATG elaborar e desenvolver o projeto de formação dos Gestores Escolares, Assessores Pedagógicos e Técnicos da SEDUC-GO, com vistas ao aprimoramento dos processos de trabalho (administrativo, financeiro, estrutural, comunitário e pedagógico), ao desenvolvimento de técnicas e competências para a superação de desafios, à resolução de conflitos e à coordenação de ações. Objetiva-se, ainda, aprimorar os resultados e desenvolver a maturidade relacional entre gestores e equipes, bem como promover reflexões sobre as práticas profissionais, tendo, como princípio, os valores que permeiam o exercício da função pública.

Com o objetivo de promover formas alternativas e infraestrutura básica, a Gerência de Educação a Distância (GEED) é responsável pelo desenvolvimento de projetos de Educação a Distância (EaD) destinados à formação continuada e a outras demandas de EaD; subsidia todos os projetos de formação em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o CEPFOR, em parceria com as CREs, as Superintendências e as Gerências da SEDUC-GO; oferta Curso Permanente de Formação de Tutores – Tutoria em EaD –, a fim de capacitar profissionais para atuarem em tutoria de cursos a distância, oferecendo noções básicas sobre AVA, concepções em EaD, tutoria e mediação pedagógica e administração do Moodle.

Sobre viabilidade e do desenvolvimento contínuo, a Gerência de Acompanhamento e Gestão dos Polos Regionais de Formação (GAPF) elabora e organiza o calendário único de formação (programação anual de formações), integrando todas as Superintendências e Gerências da SEDUC-GO. Para tanto, divulga: natureza da formação, público-alvo, número de vagas, conteúdo abordado e locais das formações, além de promover estrutura adequada a todas as formações ministradas pelo CEPFOR, pelas CREs, Superintendências e Gerências. As atribuições da GAPF são:

- 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;
- fazer acompanhamento aos municípios e localidades jurisdicionados aos Polos Regionais de Formação de acordo com o cronograma estabelecido pelo Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (GOIÁS, 2020b, p. 198).

Considerando as competências e as lideranças, é primordial estabelecer reflexões sobre a efetividade na formação de professores. Nesse cenário, o CEPFOR se destaca, visto que é composto por uma Coordenação e cinco Gerências, trabalhando – em especial, no período da pandemia de Covid-19¹¹ – por meio de tecnologias. O trabalho desses órgãos conduz a reflexões sobre a importância da integração na execução das atividades pedagógicas para auxiliar na práxis docente, mediante o processo de construção de conhecimento e o exercício da cidadania. Neste sentido, as lideranças, alinhadas em suas Gerências e equipes, são fundamentais, pois aproximam e ampliam os horizontes que podem ser trilhados por professor e alunos, fomentando o acesso contínuo ao conhecimento.

A mediação ocupa, portanto, lugar significativo no processo ensino-aprendizagem, o que pode ser verificado nas aulas híbridas, que se valem de ferramentas tecnológicas, possibilitando novos significados na relação professor-aluno. Neste contexto, Moreira (2001) assevera que o professor precisa assumir-se como intelectual, mesmo diante

[...] das condições adversas em que trabalha e do desprestígio social associado ao seu exercício profissional. Implica demandar que se combinem, em sua formação e em sua prática, dimensões de ordem política, cultural e acadêmica. Implica argumentar que tais dimensões, ainda que não exclusivamente, podem ajudar a conformar identidades docentes críticas e questionadoras dos princípios, dos resultados e do caráter supostamente inevitável do modelo neoliberal e, ao mesmo tempo, mais propensas a aderir a uma prática multiculturalmente orientada, que se contraponha às tentativas homogeneizadoras dos currículos nacionais que se vêm propondo em diferentes países (MOREIRA, 2001, p. 12).

¹¹ A Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2). Segundo a OMS, a pandemia trouxe um cenário ainda mais desafiador e que precisa ser compreendido de maneira aprofundada, a fim de gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações para o presente e para o futuro.

As novas tecnologias empregadas na educação consistem, ainda, em desafio para muitos professores alunos. Além disso, outras dificuldades surgem, como internet de baixa qualidade, falta de aparelhos celulares e computadores que não correspondem às necessidades dos professores no exercício da função. Entretanto, essas dificuldades não são recentes. Desde que a tecnologia passou a ser inserida massivamente na sociedade, muitos não a dominam de forma hábil. No contexto educacional, nota-se a dificuldade em manusear as plataformas. Isso porque, de um dia para o outro, os docentes tiveram de se inserir em uma nova realidade e tentar empregar novas estratégias de ensino, de maneira a propiciar ao aluno atividades com significados.

Observa-se que a formação do professor é essencial para atribuir sentido e significado ao processo ensino-aprendizagem. Dessa forma,

[...] a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia de processo na sua condição humana, em sua organização social. As mudanças na sociedade definirão sempre novos desafios para a educação dos homens e, como decorrência, diferentes aportes no papel e formação de professores. Esse se coloca como um permanente desafio para a pesquisa e para a universidade (CUNHA, 2013, p. 615).

O CEPFOR foi criado em junho de 2019, a partir de então, foram feitas reuniões com o objetivo de proceder ao seu “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). Nesse contexto, alguns cursos de formação continuada foram ofertados, a saber: “Formação para Professores de Língua Portuguesa e Matemática” e “Academia de Lideranças – Formação para Gestores Escolares”.

No ano de 2020, devido à pandemia de Covid-19, os cursos ocorreram de forma remota, por meio de web conferências. No início do referido ano, o CEPFOR disponibilizou tutoriais aos docentes, para que esses pudessem utilizar o aplicativo *Teams*, utilizado em toda Rede Estadual de Educação: acessar a sala de aula virtual do Google Classroom, usar as redes sociais, dentre outros recursos, de modo a trabalharem as ferramentas nas aulas on-line. Outro curso ofertado foi o “Gepligo – Formação em Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia para professores de Língua Inglesa”. Além desses, foi promovido o “I Ciclo de Formação

On-line”, com seis *web* conferências formativas. Cada encontro teve duração de 1 hora. Outros cursos também foram promovidos nesse período.

Nessa perspectiva, a SEDUC-GO, ao considerar as mudanças mais recentes, principalmente em virtude da Covid 19, disponibilizou, na formação de professores, materiais de apoio durante o regime especial de aulas, como aporte para a formação continuada e para o manuseio das ferramentas tecnológicas. Esse processo iniciou-se em março de 2020.

2.2 MEDIAÇÃO, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Considerando a mediação tecnológica na formação de professores, a Resolução n.º 02/2020, de 17 de março de 2020 do CEE/GO, assegura o Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP) no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida contra a disseminação da Covid-19. Desse modo, o centro de estudos planejou e elaborou estratégias para o corpo docente das unidades escolares do estado, bem como ações pedagógicas a serem desenvolvidas durante o período de aulas não presenciais. Para tanto, o CEPFOR valeu-se de diversos meios para assessorar os profissionais, 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 vídeoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais e correio eletrônico, aplicativos e softwares educacionais (GOIÁS, 2020c, p. 1).

Toda profissão, para ser exercida de maneira excelente, requer formação. Isso inclui os docentes, principalmente na sociedade contemporânea, uma vez que inúmeros são os desafios impostos àqueles envolvidos com a educação, exigindo desses profissionais não somente formação para o fazer pedagógico, mas também flexibilidade. Isso porque o sistema educacional sofre mudanças bruscas, especialmente, no que se refere às metodologias de ensino.

Sabe-se que pedagogia tradicional põe o professor como o único detentor do conhecimento e o aluno como receptáculo desse conhecimento. No entanto, essa compreensão vem se mostrando obsoleta. Embora o ensino tradicional seja

considerado ultrapassado, as mudanças ocorridas no presente século ainda não conseguiram romper totalmente com essa antiga concepção. Essas mudanças, por sua vez, trouxeram desafios a muitos profissionais da educação (professores e gestores), que tiveram de repensar seus perfis e pensar em um novo modelo de educação. Dentre eles, cita-se o ensino remoto e, posteriormente, a retomada das aulas presenciais.

Considerando a Resolução 02/2020, de 17 de março de 2020, do Conselho Estadual de Educação de Goiás - CEE/GO, que dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19 e a Resolução n.º 18, de 6 de novembro de 2020, do Conselho Estadual de Educação de Goiás - CEE/GO, que dispõe sobre a retomada às Aulas Presenciais (com o quantitativo de até 30% (trinta por cento) dos estudantes da Unidade Escolar, conforme a Nota Técnica n.º 15/2020, da Secretaria de Estado da Saúde, sendo considerado 30% (trinta por cento) da capacidade física da sala de aula) ou permanência no Regime Especial de Aulas Não Presenciais – REANP – no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação da COVID-19, o Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação vem planejando e elaborando estratégias para atender o corpo docente das Unidades Escolares do Estado de Goiás [...] (GOIÁS, 2021, p. 1).

No regime especial de aulas não presenciais, muitos professores demonstraram não ter uma percepção clara a respeito dessas mudanças. Isso ocorre porque boa parte dos profissionais insiste em continuar atuando com base no modelo do passado. Ressalta-se que tecnologia não se refere apenas a instrumentos e máquinas, pois, segundo Kenski (2012, p. 22), “o conceito tecnologia engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Ela está presente no cotidiano das pessoas, na medicina, nos meios de transportes, de comunicação, na educação e em várias outras áreas. Dessa forma, o professor precisa estar preparado para trabalhar com os recursos que a tecnologia oferece. Ao considerar todo esse contexto, o CEPFOR realizou

[...] capacitação para disseminação do Plano de Retomada das Aulas utilizando diversos meios de acesso para divulgação de materiais aos professores, com o objetivo de apoiá-los no planejamento e no preparo de 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, para que possam ter condições de mediar as aulas presenciais. Considerando o

Plano de Retomada das Aulas Presenciais e Protocolo de Biossegurança (GOIÁS, 2021, p. 2).

Para Tedesco (2000), o século XXI evidencia um contexto de crise estrutural em que surgem novas formas de organização social, econômica e política. Para Chauí (2006, p. 45), está-se diante da “destruição da esfera da opinião pública”, ou seja, discursos do senso comum influenciam a realidade.

Vive-se em um meio altamente tecnológico. O ser humano convive com vários instrumentos que facilitam a sua vida. O uso da tecnologia na educação é passível de questionamentos e investigação, haja vista que a sociedade midiática é contraditória, o que implica (re)configuração de valores culturais e sociais. Além disso, todo o progresso tecnológico vem transformando as relações sociais e o mundo trabalho, de modo que se presencia, de uma forma nunca vista antes, a busca desenfreada por bens materiais.

Chauí (2006) faz uma alerta sobre a excitação midiática. Ela a considera como o curto-circuito do pensamento crítico. Mediante o exposto, deve-se destacar a importância do conhecimento, o qual se tornou a fonte principal de poder. Diante disso percebe-se que:

[...] os esforços que marcaram as rupturas epistemológicas, culturais e políticas no campo da educação e da formação de professores estiveram sempre em tensão. Ainda frágeis e minoritárias, elas procuravam afirmar-se no campo acadêmico, com toda a dificuldade decorrente da presença dominante sendo que, em geral, existiam e, algumas vezes, amalgamavam-se em novos contornos (CUNHA, 2013, p. 620).

Nesse contexto de mudanças, o uso dos recursos midiáticos no ensino – mídias impressas, eletrônica, digital, dentre outros – exige uma proposta educativa que contemple não apenas a dimensão didático-pedagógica, mas também a sistematização para a seletividade das mídias e dos conteúdos a serem trabalhados na formação de professores. Considerando essa exigência, o CEPFOR busca apoiar integralmente a equipe de professores da rede estadual, garantido que a iniciativa de cada docente não seja isolada, mas como parte de um plano estratégico de atendimento a toda a rede (GOIÁS, 2021, p. 2).

Diante de tal realidade, é imprescindível reforçar a importância da educação para a vida em sociedade, pois ela funciona “como uma esfera mantenedora da estrutura de classes e cumpre o seu papel de formadora do indivíduo dentro de um

determinado contexto histórico” (ALMEIDA; CABREIRA, 2019, p. 2). Dessa forma, nota-se que:

Neste amplo contexto de inovações e mudanças, a polivalência exigida do trabalhador profissional (re)estabelece os objetivos de formação (adestramento) do indivíduo, direcionando-os ao desenvolvimento de atitudes e de comportamentos padronizados e não questionáveis. A universidade precisa dar conta de formar um ‘novo’ profissional. As instituições se reorganizam administrativamente e implantam novos currículos acadêmicos voltados ao cumprimento de metas em curto prazo e à formação de sujeitos capazes de lidar com as inúmeras ‘façanhas’ e ‘desafios’ do mercado de trabalho. Decorrentes disso, os programas educacionais vão perdendo gradativamente o caráter crítico da formação acadêmico-universitária (ALMEIDA; CABREIRA, 2019, p. 14).

Nos cursos de licenciatura, há “a concentração do trabalho humano na produção massificada de conhecimentos” (ALMEIDA; CABREIRA, 2019, p. 2). Por isso, é válido refletir sobre a restrição do papel do professor e a obediência a regras e “programas emergenciais para a formação profissional” (ALMEIDA; CABREIRA, 2019, p. 2). No fazer pedagógico, o “técnico de alto nível” deve apresentar uma gama de conhecimentos, destacando-se, dentre esses, as metodologias para a utilização de “novas” tecnologias no processo ensino-aprendizagem (GIROUX, 1997). Nessa perspectiva, Garcia (1999, p. 80) explicita sobre o objetivo de um programa eficiente de “[...] formação de professores tem de ser o de ensinar a competência de classe ou conhecimento do ofício de forma que os professores se tornem sujeitos peritos da tarefa de ensinar”. Para Rios (2010, p. 63), uma boa educação é aquela que capaz de conectar as dimensões “técnica, política, ética e estética da atividade docente”.

O termo midiático [*mídia + ático*], de acordo com o Novo Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004), designa o adjetivo dado à mídia ou a algo que é transmitido por ela. O vocábulo mídia tem origem na expressão inglesa *mass media*, que designa meios de comunicação de massa e, na palavra *média*, derivada do latim, que significa meio, centro. No referido dicionário, encontram-se também as seguintes expressões: mídia impressa, isto é, “mídia que inclui especialmente jornais e revistas, também os recursos impressos de comunicação como mala direta, folder, catálogo, etc.”; mídia eletrônica, “mídia que inclui especialmente o rádio e a televisão e o cinema e outros recursos audiovisuais”; e mídia digital, ou seja, “mídia baseada em tecnologia digital, como exemplo a Internet e a TV digital [...] Mídia que utiliza

gravação digital de dados como o CD-ROM, Pen-Drive, disquete etc.” (FERREIRA, 2004, p. 1334).

A atividade docente não é o fazer pelo fazer, mas um ofício refletido com base na teoria. Nesse sentido, Rios (2010, p. 67) traduz competência por “capacidade, saber, habilidade, conjunto de habilidades, especificidade”. Isso significa que, no âmbito do trabalho pedagógico, é necessário que o profissional domine conhecimentos e habilidades. Silva (2018) também reflete sobre a formação docente, pontuando que parte da realidade do trabalho do professor apoia-se na prática e não na teoria. Sobre essa questão, Tardif (2014, p. 255) afirma que a epistemologia da prática profissional é relativa ao “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Isto é, são conhecimentos oriundos da experiência docente”. Silva (2018) propõe que a atuação docente esteja voltada para a epistemologia da práxis, isto é, em uma perspectiva na qual teoria e prática sejam trabalhadas como unidade, uma vez que a prática pela prática não se justifica. Isso pode ser exemplificado pelo uso de recursos midiáticos no ensino, sob a concepção de “materiais autênticos”, sem qualquer adaptação ao objetivo estabelecido para uma determinada aula. Corroboram com esse pensamento Giroux (1997) e Garcia (1999), pois consideram que o professor deve conhecer seu ofício e estar preparado para fazer uso dos recursos didáticos adequadamente.

Destaca-se que a formação de professores se apresenta como um tema significativo. Como assevera Nóvoa (1992, p. 9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”. Segundo esse autor, as políticas de formação de professores devem estabelecer uma adequada preparação desse profissional. Nessa mesma linha de raciocínio, Rios (2010, p. 63) defende que “um ensino competente é um ensino de boa qualidade”. Essa autora aborda a banalização do termo (ensino) na atualidade, que passou a soar como uma mola propulsora no qual há necessidade de “juntar esforços”. Todavia, essa união deve-se voltar para a luta pelos interesses próprios dos professores, contribuintes, empregados e estudantes.

Posto isso, entende-se que educar na contemporaneidade requer, do ponto de vista da formação, uma maior preparação por parte do docente, visto que a nova sociedade é caracterizada por várias demandas sociais. Assim, urge a necessidade de um professor que, em seu fazer pedagógico, esteja preparado para lidar e mediar

situações de conflitos e dificuldades em sala de aula. Essa nova postura impacta positivamente as transformações culturais provocadas pelas novas tecnologias da informação. Além disso, influenciam os padrões de conduta que refletem nas organizações do trabalho. Por conseguinte, aponta-se para a democratização do acesso ao conhecimento como fundamental para a sociedade, bem como para a necessidade de transformações, no que diz respeito, principalmente, ao papel do professor e a sua função de mediador no uso dessas ferramentas.

Para Tébar (2011, p. 77), “a mediação é um fator humanizador de transmissão cultural. O homem tem como fonte de mudança a cultura e os meios de informação, por isso compreende-se o papel importante do professor nesse processo”. Nesse processo de mediação, a SEDUC-GO tem buscado ajudar os professores da rede para a mudança das aulas presenciais para a forma on-line. Por meio do CEPFOR, foram criados tutoriais com sugestões de práticas e conceitos introdutórios para que os professores pudessem planejar aulas considerando o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Nas palavras de Shulman (1987, p. 8), o conhecimento pedagógico do conteúdo

[...] Representa a mistura entre o conteúdo e a pedagogia por meio da qual se chega a uma compreensão de como determinados temas e problemas são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades dos alunos, e como se apresentam para o ensino.

Educar pessoas requer maior preparação por parte do docente, visto que a utilização das tecnologias promove integração no processo de formação de professores, de modo que esses passem a utilizar as plataformas virtuais de maneira mais adequada. Justifica-se essa assertiva pelo fato de que sociedade tem passado por processo de mudança em todos os setores (econômico, saúde, segurança, educação), acelerado, principalmente, pela pandemia da Covid-19. No contexto da educação, uma das marcas mais notáveis dessas mudanças tem sido a utilização de tecnologias digitais, conforme estabelecido pela Portaria n.º 343, do Ministério da Educação (MEC), que trata da “substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020, n. p.).

Com relação à formação de professores, foram estabelecidas medidas preventivas por meio da Resolução n.º 18, de 6 de novembro de 2020, do CEE/GO. O REANP, no Sistema Educativo do Estado de Goiás, com o apoio do CEPFOR, elaborou e implementou estratégias para orientar o corpo docente das Unidades Escolares do Estado de Goiás. Para tanto, utilizou tecnologias da informação para divulgar materiais aos professores, com o objetivo de apoiá-los no período da pandemia.

2.3 UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO CEPFOR

Como mencionado, desde que as medidas de segurança na disseminação e prevenção da Covid-19 foram instituídas, a SEDUC-GO procurou promover ferramentas de apoio para auxiliar os professores da rede na transposição das aulas presenciais para a forma on-line. Neste sentido,

[...] a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, pois é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionado pelos programas de formação continuada, que é possível a mudança. Fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se ele não tiver a oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola (CHIMENTÃO, 2009, p. 3).

Nesse cenário, o CEPFOR investiu na elaboração de materiais de apoio aos professores, lançado diariamente nas redes sociais sugestões de uso das TDICs, para que os docentes possam disponibilizá-las aos estudantes. O material é detalhado e explica de forma didática como os professores podem utilizar os recursos disponíveis, quais sejam: In Shot, Teams, lista de *websites* com atividades, acesso a sala de aula virtual, organização do trabalho não presencial, produção de vídeos com o celular, construção e utilização de *WebQuest*, *Padlet* e *Flipgrid*. Essas ferramentas citadas buscam priorizar e construir um:

[...] entendimento pedagógico coletivo que forneça subsídios teóricos e metodológicos que permitam ao profissional da educação desenvolver estratégias para o planejamento de ações pedagógicas que combatam os problemas quanto ao desempenho dos estudantes e isso tem sido

prioridade da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC (GOIÁS, 2021, p. 3).

Nesse esforço, o CEPFOR direcionou suas ações como mediadora na formação de professores em meio à pandemia, a saber: Ciclo de Formação On-line – “Educação e Saúde: retorno às aulas presenciais”, com quatro lives, objetivando:

[...] trazer um momento de acolhimento coletivo, uma proposta de diagnóstico socioemocional e apresentar o Protocolo de Biossegurança para o retorno das atividades presenciais, assim como regras e orientações para colocação, uso, retirada e descarte correto e seguro dos EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) no ambiente escolar, levando em consideração o atual contexto da pandemia COVID-19, subsidiando as escolas a elaborarem ações voltadas à temática em questão, com o objetivo de orientarem, na prática, os servidores e estudantes para lidarem com a realidade de retorno às aulas presenciais (GOIÁS, 2021, p. 4).

Diante dessa realidade, foram criados tutoriais voltados para criação de grupo privado no Facebook, *Podcast*, *Classroom* e formulários. Além disso, outros dois tutoriais visaram ensinar os docentes a acessarem as salas virtuais do Banco Interativo de Aprendizagem (BIA) e a organizarem o trabalho pedagógico considerando as aulas não presenciais. E mais, ofertou-se as formações intituladas “Novas Linguagens e Tecnologias na Educação, em EaD” e “Interações Pedagógicas em Rede – Eixo Educação e Práticas Pedagógicas”, com o objetivo de capacitar os profissionais da educação da Rede Estadual de Goiás para as novas demandas e o “enfrentamento dos desafios e dificuldades em suas práticas pedagógicas frente as exigências de adaptação diária à nova realidade de desenvolvimento de aulas remotas, à distância e/ou on-line” (GOIÁS, 2021, p. 5), bem como promover diálogos entre

[...] teorias e práticas voltadas ao âmbito educacional, buscando somar esforços para o diálogo com os profissionais da educação, especialmente nesse momento de pandemia e pós-pandemia Profissionais da educação. Promovendo reflexões sobre o Ensino Híbrido, por meio do compartilhamento de experiências voltados às práticas pedagógicas on-line e presencial. Além de aprimorar os conhecimentos a respeito da legalidade do Ensino Híbrido para o processo de ensino e aprendizagem (GOIÁS, 2020b, p. 4).

É oportuno afirmar que formações como as mencionadas visam aprimorar a prática docente. Conforme confirma Chimentão (2009, p. 5):

No nosso entendimento, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar um professor: a) competente na sua profissão, a partir dos recursos de que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) consciente dos aspectos externos que influenciam a educação, visto que a educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem no seu andamento.

Com base nesse entendimento, o CEPFOR criou um grupo de professores, por meio do aplicativo Telegram. Esse grupo, até meados de 2021, já contava com a adesão de mais de 700 profissionais em todo o estado. Nele, os docentes têm a oportunidade de trocar ideias e produzir propostas colaborativas de aprendizagem. Nesse contexto foi apresentada a “2ª Oferta do Curso Habilidades pela Prática Curricular – EaD, BNCC e Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO) – Conexões, Apropriações e Prática”, a fim de “[...] formar professores para desenvolver habilidades práticas pedagógicas, com base no Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO), que envolvem avaliação, planejamento, construção de indicadores” (GOIÁS, 2021, p. 6). Sobre essas implantações, recorre-se a Kenski (1998, p. 60), para ampliar essa discussão:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar-se alguém totalmente formado, independentemente do grau de escolarização alcançado.

A realidade educacional, no que se refere à formação de professores no cenário da pandemia de Covid-19, especialmente, evidenciou fragilidade por parte desses profissionais em trabalhar com crianças com deficiências. Diante disso, a SEDUC-GO, com o apoio do CEPFOR, ampliou o Curso on-line “O Papel do Profissional de Apoio Pedagógico na Educação Especial”. Esse tem por objetivo “[...] alinhar a atuação dos diferentes profissionais no atendimento a estudantes com Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Deficiência Múltipla e Paralisia Cerebral” (GOIÁS, 2021, p. 8).

Atender às demandas de professores e desenvolver ferramentas que promovam conectividade do docente com conteúdos pedagógicos e tecnológicos é imprescindível no contexto atual. Nesse sentido, Kenski (2007, p. 103) pontua:

Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as

experiências de uns e garantir, ao mesmo tempo, o acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos. Professor e aluno formam 'equipes de trabalho' e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento: aproveitar o interesse natural dos jovens estudantes pelas tecnologias e utilizá-las para transformar a sala de aula em espaço de aprendizagem ativa e de reflexão coletiva; capacitar os alunos não apenas para lidar com as novas exigências do mundo do trabalho, mas, principalmente, para a produção e manipulação das informações e para o posicionamento crítico diante dessa nova realidade.

A sociedade está permeada de tecnologia, o que incide sobre a educação. No contexto da pandemia, nota-se que os professores se viram obrigados a se adaptar a uma nova realidade no âmbito do ensino, baseada na utilização de ferramentas tecnológicas.

Ao ser decretado o distanciamento social as escolas foram fechadas e os agentes educacionais ficaram paralisados, sem saberem como agir. A maioria das escolas públicas do mundo chegou ao final do primeiro semestre letivo deste ano de 2020 com as suas unidades de ensino fechadas. Algumas dessas instituições, na segunda metade deste ano, iniciaram timidamente as aulas em regime remoto, por meio de tecnologias da comunicação. Universidades e escolas de educação básica, particulares e comunitárias, em sua grande maioria, iniciaram as aulas em regime remoto extraordinário logo no início do isolamento social (TIBALLI, 2020, p. 2).

Desse modo, por meio de tecnologias de comunicação, os professores passaram a utilizar vários instrumentos. Todavia, Kenski (2012, p. 22) argumenta que a tecnologia não diz respeito apenas a equipamentos tecnológicos, uma vez que seu conceito “[...] engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”.

Nota-se que a tecnologia está presente no cotidiano das pessoas, na medicina, nos meios de transportes, de comunicação, na educação, e nas mais diversas áreas. Por isso, o professor precisa estar preparado para trabalhar com os recursos que ela oferece. Perante isso, esclarece Andrade (2008, p. 74) o que isso significa no contexto educacional.

[...] são relações entre os indivíduos na comunicação por computador. O que também pode ser chamado de interação social, cujo objetivo é buscar conectar pessoas e proporcionar a comunicação e, portanto, utilizar laços sociais. Mas e quais são as redes sociais na Internet? Resposta simples:

redes sociais na Internet são as páginas da web que facilitam a interação entre os membros em diversos locais. Elas existem para proporcionar meios diferentes e interessantes de interação.

Com base nas considerações e nos argumentos apresentados, entende-se que educar, na contemporaneidade, requer, do ponto de vista da formação, maior preparação por parte dos docentes, haja vista que a nova sociedade é caracterizada por várias demandas. Devido a isso, faz-se urgente que esse profissional se aproprie de ferramentas tecnológicas, de modo a mediar, satisfatoriamente, o processo ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO III – DESAFIOS E CONQUISTAS DO CEPFOR NO TRIÊNIO 2019 a 2021/1

Neste capítulo são apresentados os desafios e as conquistas do CEPFOR/SEDUC-GO no que diz respeito à formação de professores no triênio 2019 a 2021/1. Para tanto, realizou-se, inicialmente, uma pesquisa com a Superintendente do CEPFOR; posteriormente, 20 professores formadores do referido centro foram convidados a participar da pesquisa. Do total, 10 profissionais responderam ao questionário aplicado.

Os passos seguidos para a realização da pesquisa com os professores formadores foram: envio do formulário da pesquisa com as questões (versão on-line); após recebido, a assessora geral da Superintendência reencaminhou o formulário a cinco Gerências; cada gerente o distribuiu para sua equipe. Como a participação era opcional, apenas 10 professores formadores responderam as 12 perguntas do formulário.

Buscou-se identificar o perfil desses profissionais e verificar quais temáticas foram trabalhadas pelo CEPFOR no triênio 2019 a 2021/1. Os dados coletados foram quantificados por meio da ferramenta *Google Forms*. Esses dados serviram também para visualizar as transformações ocorridas na formação continuada promovida pela SEDUC-GO.

3.1 CEPFOR/SEDUC-GO: SIGNIFICADOS E RESSIGNIFICADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada oferecida pela SEDUC-GO tem como foco a práxis pedagógica. Silva e Cruz (2020) afirmam que teoria e prática devem ser trabalhadas como unidade e não apenas como prática. Afirmam, ainda, que há um esvaziamento da teoria no ato pedagógico, quando o trabalho docente é fundamentado na experiência do professor. Diante disso, destaca-se a importância da formação continuada, pois essa permite a reflexão e o aperfeiçoamento do conhecimento.

Com o objetivo de recolher, operacionalizar, tratar e organizar os dados para traçar as ações, fazer o mapeamento dos dados empíricos, conhecer e refletir sobre

o que já foi produzido e proceder a uma análise por meio da sistematização detalhada.

Ao utilizar a análise de conteúdo, é preciso considerar os critérios e a vontade de desvendar e descobrir o que está nas entrelinhas da escrita. Para isso, é preciso uma atitude “vigilante”, no intuito de revelar novas possibilidades no campo da pesquisa, o que significa desvendar o que está para além da mensagem. Isso deve ocorrer “[...] sem que se caia na armadilha (do jogo): construir por construir, aplicar a técnica para se afirmar de boa consciência, sucumbir à magia dos instrumentos metodológicos, esquecendo a razão do seu uso” (BARDIN, 2007, p. 24).

Para Bardin (1977), notável pesquisadora francesa, a análise de conteúdo consiste em

[...] um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]. A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de percepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

Na análise de conteúdo, o conjunto de técnicas, procedimentos sistemáticos, prioriza o rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade do objeto, possibilitando ao pesquisador a inferência. O conjunto de instrumentos metodológicos da análise de conteúdo aperfeiçoa-se constantemente e se aplica a discursos diversificados (BARDIN, 1977).

Esses instrumentos metodológicos são importantes para compreender os desafios da formação continuada de professores promovida pela SEDUC-GO. Portanto, recorre-se a uma pesquisa qualitativa para compreender os temas das formações oferecidas pelo CEPFOR, destacando seus desafios e suas conquistas durante o biênio 2019/2020.

Desse modo, questiona-se: como se dá o processo de escolha para a composição da equipe de professores formadores do CEPFOR? Quais temáticas foram abordadas nas formações do CEPFOR no biênio 2019/2020? Qual a quantidade de formações ofertadas aos profissionais da educação do estado de Goiás no período selecionado?

Como apresentado anteriormente o CEPFOR oferece vários cursos com o objetivo de “[...] apoiar as políticas de formação dos profissionais da educação de

Goiás, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes, a prática pedagógica dos professores e o aprimoramento das práticas de gestão e competências da liderança [...]” (GOIÁS, 2020c, p. 1), de modo a garantir que os professores da Rede Estadual de Educação de Goiás se qualifiquem para o exercício da função.

No campo educacional, análises e reflexões sobre a formação de professores são frequentes. Isso permite elucidar questões referentes à práxis pedagógica do educador, conseqüentemente, a sua relação com os alunos e com o processo ensino-aprendizagem. Ressalta-se que a educação consiste em meio para o exercício da cidadania de maneira crítica e consciente, pois ninguém nasce cidadão; torna-se cidadão mediante as experiências na vida social. É uma construção que se dá ao longo da vida.

Pode-se traçar um paralelo entre esse exercício, o processo ensino-aprendizagem e a formação continuada de professores, pois à medida que a sociedade se transforma, a educação também se transforma, o que exige do docente um vínculo constante com o conhecimento para promover uma educação de qualidade. Considerando esse aspecto, a SEDUC-GO/CEPFOR busca a qualidade na educação básica, mediante a formação desse profissional.

Em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a de forma gradativa melhorar as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e por conseguinte o ensino aprendizagem estabelece em suas estratégias que induz processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (GOIÁS, 2019b, p. 14).

Portanto, deve-se conhecer, analisar e desenvolver continuamente o processo educacional, bem como assegurar o aprimoramento do programa de capacitação e formação dos professores, por meio da crítica e da reflexão, a fim de promover uma educação emancipatória e para a autonomia. Esse caminho é árduo, porém necessário, uma vez que se deve reconhecer o homem como ser histórico e em construção permanente. Isso é ter consciência crítica do mundo. Além disso, a

[...] consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste

sentido, que para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros (FREIRE, 2007, p. 85).

A construção da criticidade estende-se ao espaço educativo, sendo este, por excelência, o espaço de formação humana, por meio da “[...] comunicação, onde a ação comunicativa está embasada no homem concreto, que não existe senão na realidade também concreta que o condiciona” (FREIRE, 1979, p. 183). Nesse sentido, compreende-se a atividade humana

[...] como um processo em que a realidade é transformada pela atuação criativa dos seres humanos, originalmente pelo trabalho e do qual derivam todos os demais tipos de atividade humana mental e material. Por meio da apropriação da experiência social e histórica, o sujeito individual reproduz em si mesmo a atividade coletiva, as formas históricas e sociais da atividade. Essa atividade coletiva realizada de forma externa se converte em meios da atividade individual por meio do processo de interiorização (LIBÂNEO; FREITAS, 2013, p. 330).

Desse modo, no contexto da apropriação da experiência social e histórica, a formação de professores é fundamental para vida social dos alunos, pois esses são influenciados direta ou indiretamente por aqueles. Destarte, ao priorizar a formação continuada, o CEPFOR contribui para o desenvolvimento contínuo dos profissionais docentes – por conseguinte, dos alunos – respondendo a questões relativas a práxis docente.

As práticas desenvolvidas na escola pública brasileira sinalizam a condição da formação de professores em qualquer contexto social, político e pedagógico. Historicamente, a formação de professores no Brasil e no caso do Estado de Goiás destacamos, o papel de duas instituições formadoras que são, as universidades, enquanto promotora da formação inicial de professores e as Secretarias de Estado de Educação (SEDUC), com a formação continuada do professor. É necessária uma formação de professores de qualidade ao ponto de contemplar as demandas da escola (GOIÁS, 2019b, p. 7).

Não se pode falar em políticas educacionais sem mencionar a formação de professores, ainda mais em um contexto que tenta priorizar uma educação de qualidade para todos, voltada para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Desse modo, considerando o processo educativo, a formação do sujeito ensinante envolve conscientização e participação ativa no processo de construção do trabalho pedagógico.

Entende-se, dessa forma, que as políticas educacionais contribuem significativamente para a formação dos professores. Diante da importância dessa temática, realizou-se uma pesquisa com a responsável pela Superintendência do CEPFOR, com o objetivo de identificar as ações voltadas para os professores formadores do centro.

3.2 ANÁLISE DE DADOS COLETADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO À SUPERINTENDÊNCIA DO CEPFOR¹²

Mediante a coleta de dados, por meio do questionário aplicado à Superintendente do CEPFOR (APÊNDICE A), buscou-se identificar e compreender a formação oferecida aos professores, considerando a consolidação da política pública para a educação.

Assim, para a análise dos dados, aplicou-se a análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1979, p. 38), “[...] prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação”, visando obter, por meio de

[...] procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1979, p. 47).

Em um primeiro momento, foram transcritos os resultados da pesquisa (total de 15 perguntas) sobre as formações de professores promovidas pela SEDUC-GO no período de 2019/2020. É importante mencionar que a Superintendência do CEPFOR tem como atribuições: acompanhar, apoiar, direcionar demandas específicas para as Gerências, buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES) e Instituições de Pesquisa Científica e Tecnológica e Inovação (ICTIs) com o setor empresarial, visando à promoção do desenvolvimento socioeconômico do Estado de Goiás.

Acerca da seleção dos professores formadores do CEPFOR, a Superintendente afirmou que ocorre com base na experiência profissional,

¹² O questionário com as respostas da Superintendente encontra-se em Apêndice A.

atendendo às necessidades em consonância com as diretrizes estabelecidas pela SEDUC-GO. Nota-se, portanto, que as políticas para a formação de professores do estado de Goiás alinham-se às diretrizes para a formação dos professores, sendo essa ação assegurada por meio de:

- I. Iniciativas de formação docente de acordo com as necessidades como as condições estruturantes nas quais a política de formação será efetivada;
- II. Observação da legislação e das políticas atuais que incidem sobre a formação dos profissionais da educação;
- III. Integração da política de formação às demais políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, assim em consonância com as Escolas de Governo do Estado (GOIÁS, 2019b, p. 10).

Conforme a Superintendente, no biênio 2019/2020, a equipe de formadores do CEPFOR variou entre 15 e 20 profissionais, cabendo a eles:

- I - Desenvolver a formação continuada dos profissionais da educação;
- II - Participar de cursos de formação oferecidos pela SEDUC e parceiros, mediante autorização prévia;
- III - Realizar as formações presenciais e a distância nas Coordenações Regionais de Educação do Estado de Goiás e polos descentralizados de formação, de acordo com o cronograma estabelecido pelo CEPFOR (GOIÁS, 2019b, p. 39).

Verifica-se a importância do envolvimento de todos os formadores para planejar e assegurar a política de formação de professores e integrar os processos de cada Gerência às suas respectivas funções.

Considerando essa integração, a Superintendente foi questionada sobre o processo de formação continuada voltada para a equipe de formadores. Esse processo ocorre semestralmente, evidenciando que a Superintendência e as Gerências visam garantir o que consta na Meta 17 do Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2025, a saber:

Formar, em nível de pós-graduação 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica até 2025, 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).

Tendo em vista a garantia da formação continuada do professor, a fim de formar e atender às demandas de ensino, observa-se que o CEPFOR desenvolve ações por meio de parcerias.

Sobre a quantidade de formações oferecida aos profissionais da educação do Estado de Goiás no ano de 2019, a Superintendente informou que ocorreram de 10 a 20 encontros formativos. Além disso, a formação continuada contou com o apoio das seguintes instituições:

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Universidade Federal de Goiás (UFG), órgãos/entidades públicos de Ciência e Tecnologia, especialmente a Fundação de Apoio e Amparo à Pesquisa (FAPEG), o Conselho Estadual de Educação (CEE/GO), Instituições de ensino superior privadas, confessionais e filantrópicas, os municípios goianos por meio de suas Secretarias Municipais de Educação (SME), o Tribunal de Contas dos Municípios (TCM) e o Ministério Público do Estado (MPE) (GOIÁS, 2019b, p. 24).

O CEPFOR entende que:

A formação continuada de professores é construída coletivamente, visando à construção e ao desenvolvimento de estratégias para enfrentar os desafios do ambiente escolar, como garantia de atualização de conhecimento científico e das práticas pedagógicas que são inerentes a condição do trabalho dos professores de diferentes áreas do saber humano (GOIÁS, 2019b, p. 25).

Acerca da quantidade de formações oferecida 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” (GOIÁS, 2019b, p. 27).

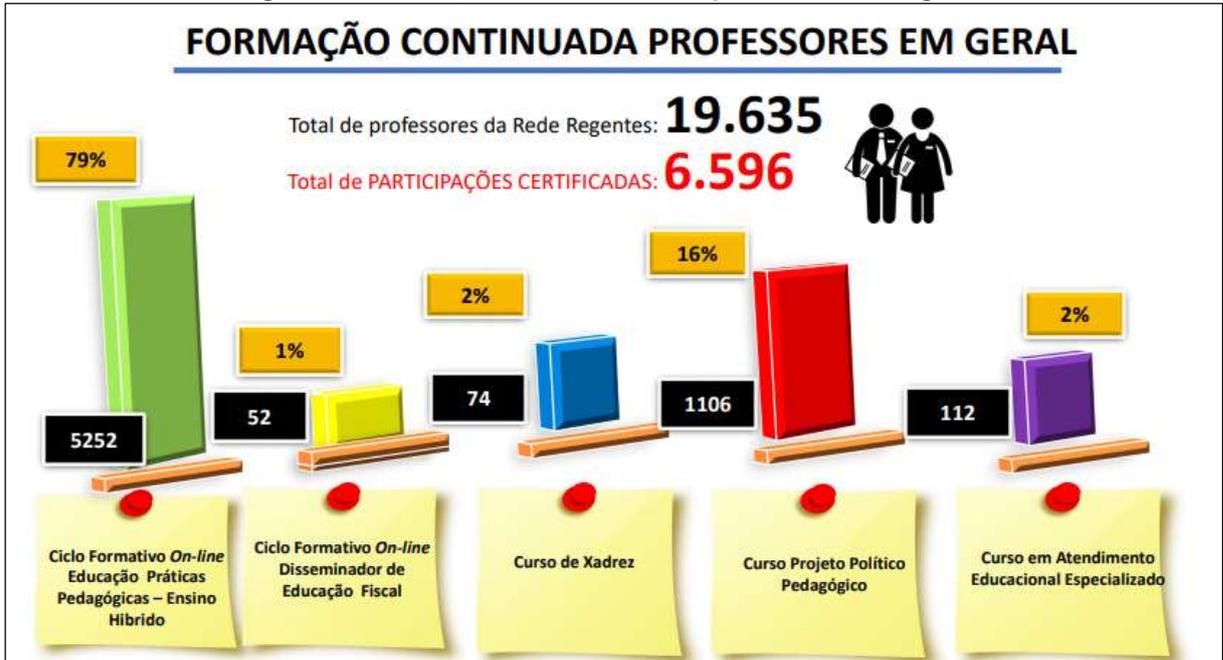
Neste sentido, o CEPFOR direcionou os esforços para a formação continuada de professores com a participação dos profissionais. “Ofertamos a formação de professores para adequação curricular e replanejamento pedagógico com avaliações, estratégias de reposição da aprendizagem e uso de ferramentas de ensino híbrido [...]” (GOIÁS, 2021, p. 2).

A seguir, são apresentados dados formativos, por área de conhecimento, referentes às atividades realizadas entre outubro de 2020 e março de 2021 (GOIÁS, 2021).

3.2.1 Dados formativos por área de conhecimento

➤ Formativo 1

Figura 1 – Formação continuada dos professores em geral



Fonte: Goiás (2021).

➤ Formativo 2

Figura 2 – Total de participações certificadas



Fonte: Goiás (2021).

As Figura 1 e 2 mostram os cursos disponibilizados para os professores por meio do Ciclo Formativo on-line, bem como o número de participantes. Essas ações foram desenvolvidas pela SEDUC/GO, com o apoio do CEPFOR, e atenderam a todo o estado de Goiás, sendo distribuídas por área de conhecimento.

A Superintendente informou que todas as regiões do estado foram contempladas pelas formações continuadas, processo esse que envolve planejamento por parte do CEPFOR, com o apoio das CREs, ratificando o papel da 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).

Ao ser questionada se a formação oferecida pelo CEPFOR apresenta resultado/qualidade educacional mensurável, a Superintendente respondeu de maneira afirmativa. Além disso, observa-se que as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022) têm o compromisso com a:

Construção de políticas educativas de qualidade e, igualmente, representam o esforço conjunto de todas as equipes, setores e instâncias na consolidação de bases, procedimentos e práticas indispensáveis à solidez dos saberes e aprendizagens (GOIÁS, 2020b, p. 16).

No tocante aos critérios utilizados para mensurar a qualidade educacional, verificou-se que são realizadas avaliações após o término de cada formação. Essas avaliações são de competência da Gerência de Planejamento Integrado e Avaliação de Resultados, que busca coletar e tratar os dados da avaliação global da Rede Estadual de Educação, a fim de propor medidas e subsidiar o processo avaliativo mediante a organização de informações. Objetiva-se, com isso, identificar os indicadores para a melhoria da qualidade educacional (GOIÁS, 2020b, p. 179).

Sobre a forma como os temas são selecionados para a formação continuada, verificou-se que esses são escolhidos por meio da implementação de leis, a exemplo da BNCC. Para isso, a Superintendência dispõe-se da Coordenação da Base Nacional Comum Curricular, que tem como responsabilidades:

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, 2020b, p. 59).

Com base no alinhamento entre formações continuadas e documentos curriculares, buscou-se verificar se as formações modificam a prática docente. Conforme a Superintendente, o CEPFOR verifica se as formações modificam a prática docente por meio dos resultados das avaliações externas aplicadas aos alunos da Rede Estadual de Ensino. Ressalta-se que essas formações visam melhorar/aperfeiçoar a prática pedagógica dos professores, conseqüentemente, os resultados dos alunos. Nesse sentido, considerando as mudanças no sistema educacional derivadas das reformas curriculares, entende-se que é

[...] necessária a formação continuada dos profissionais da educação para promover uma aprendizagem renovadora de excelência. Existe na rede de ensino ações relativas à formação de professores que vêm sendo desenvolvidas pelas Superintendências e pela Coordenação Regional – o que indica que todos esses atores reconhecem a relevância da formação continuada para o trabalho docente (GOIÁS, 2019b, p. 10).

Indagou-se também sobre a existência de auditoria no processo de formação desenvolvido pelo CEPFOR. Conforme a Superintendente, não é realizada auditoria. Todavia, ressalta-se que as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022) atribuem ao professor formador do CEPFOR:

[...] postura ética e coerente com as concepções apresentadas nos referenciais do Plano Estadual de Educação, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Estadual, e nos demais documentos normativos da SEDUC, corroborando para a efetivação de uma práxis educacional dialógica (GOIÁS, 2020b, p. 270).

Neste sentido, todos os professores formadores são responsáveis por realizar suas atividades, a fim de valorizar os profissionais da educação, incentivando-os a serem mais produtivos e comprometidos com os bons resultados dos estudantes (GOIÁS, 2019b, p. 4).

Quanto às ações formativas para a viabilização de metodologias que atendam às necessidades formativas dos professores, verificou-se que o CEPFOR planeja essas ações de acordo com as demandas, a fim de atender às necessidades dos

professores. Salienta-se que compete ao CEPFOR exercer as funções de organização, coordenação e supervisão técnica da GATG. Essa é responsável por articular, elaborar e executar cursos de formação continuada, presencial e a distância.

Sobre o diagnóstico das necessidades educativas, formativas e de demandas da área de atuação do professor, o CEPFOR procede por meio de pesquisa prévia, visando

[...] apoiar integralmente a equipe de professores da rede estadual, garantido que a iniciativa de cada professor não seja isolada, mas parte de um plano estratégico de atendimento de toda a rede que está aprendendo muito neste momento de extrema cautela com a vida humana (GOIÁS, 2021, p. 2).

Deve-se mencionar que uma das atribuições do CEPFOR é a de realizar o levantamento constante das demandas por formação continuada, potencializando resultados positivos no processo ensino-aprendizagem, em busca da equidade.

Ao final, a Superintendente foi indagada sobre os desafios encontrados pelo CEPFOR para realizar as formações continuadas durante o ano. Segundo ela, o principal desafio encontrado reside na dificuldade dos docentes em manipularem aparelhos tecnológicos. Tendo em vista essa dificuldade, o centro também promove a formação de formadores com base nas seguintes abordagens: neurociência cognitiva, habilidade de comunicação, técnicas de persuasão e conhecimentos agregados, o que subsidia o trabalho de formação da SEDUC-GO.

É oportuno destacar que o cenário da pandemia de Covid-19 revelou

[...] fragilidades dos profissionais da educação quanto ao uso das ferramentas tecnológicas, e na contrapartida, uma sucessão de cursos, lives, oficinas entre outros estão cumprindo com o papel formativo quanto a essa pauta. Considera-se que todas as ações pedagógicas desenvolvidas por esta Secretaria são produtos de estudos e pesquisas, de forma a predominar a articulação de cada modalidade formativa com o objetivo de desenvolver a autonomia pedagógica por meio do uso de ferramentas, documentos, resultados e materiais didáticos, acessível ao profissional da educação (GOIÁS, 2021, p. 3).

Para reduzir essas fragilidades, a Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em parceria com o CEPFOR, viabilizou a formação “Encontros Formativos: Diálogos Pedagógicos”, a qual abordou componentes curriculares do DCGO ampliado por meio de sete vídeos orientadores.

A seguir são apresentados os resultados do questionário aplicado aos professores formadores do CEPFOR. Objetivou-se identificar e conhecer as ações relacionadas com as formações ocorridas na rede estadual, no período de 2019 a 2020.

3.3 ANÁLISE DE DADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES FORMADORES DO CEPFOR¹³

Considerando os desafios impostos pela pandemia, foi aplicado um questionário (APÊNDICE B) com 12 questões aos professores formadores do CEPFOR, objetivando identificar e conhecer as ações relacionadas com as formações continuadas oferecidas pelo centro no período de 2019 a 2020. Entende-se que é preciso compreender esse momento de maneira profunda, a fim de gerar novos conhecimentos e mapear possibilidades de ações futuras. Dos 20 docentes formadores, 10 professores responderam ao questionário.

Com base nesse questionário, serão tecidas considerações e apontamentos por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011, p. 28), consiste em um “conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”.

Durante o processo de pesquisa, foi possível identificar categorias de análise que serviram como indicadores de conquistas e desafios relativos à formação de professores. Entende-se que a análise do processo permite ir além, ou seja, chegar a uma compreensão mais aprofundada do conteúdo por meio da interpretação do questionário e de inferências.

O Quadro 1 apresenta as categorias e os descritores elencados com base na aplicação do questionário aos professores formadores.

¹³ O questionário com as respostas da Superintendente encontra-se em Apêndice B.

Quadro 1 – Categorias e descritores do questionário

CATEGORIAS	DESCRITORES
Formação continuada	Política de formação continuada dos profissionais da rede.
Formação de Professores	Direcionar ao CEPFOR as temáticas que atendam à demanda em tempos de pandemia.
Uso das Tecnologia	Professores que tenham ferramentas e recursos tecnológicos para desenvolverem as práticas pedagógicas, como Internet, computadores e celulares.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Essas categorias e descritores vão ao encontro das ideias de Bardin (1979, p. 85), para quem a categorização tem como finalidade “classificar e categorizar qualquer tipo de conteúdo, reduzindo suas características a elementos-chave, de modo com que sejam comparáveis a uma série de outros elementos”.

Conforme o Gráfico 1, procurou-se saber como o professor foi selecionado para compor a equipe de formadores do CEPFOR.

Gráfico 1 – Como você foi selecionado para compor a equipe de professores formadores do CEPFOR?

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

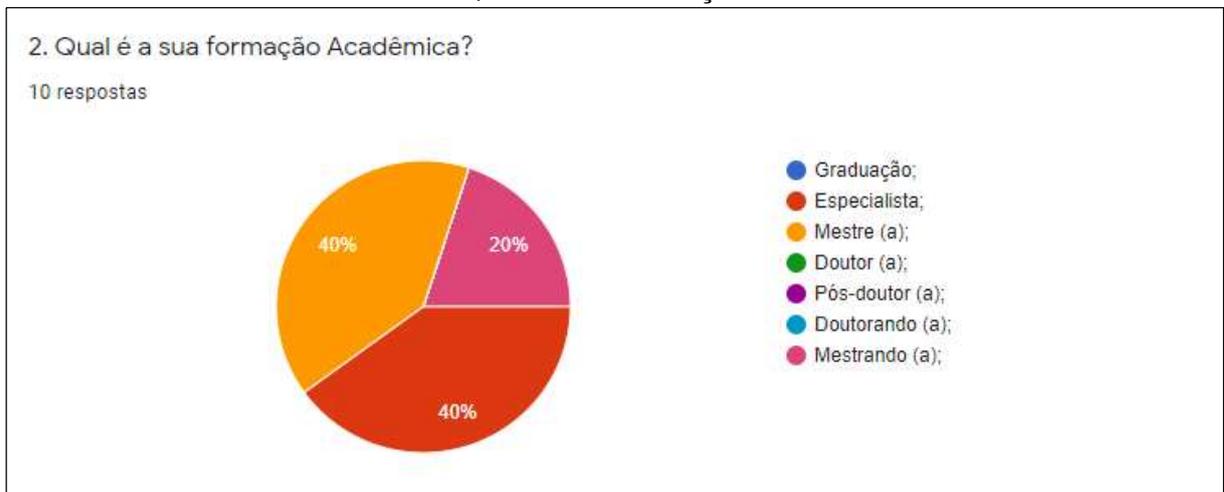
Do total de entrevistados, 40% foram selecionados pela experiência profissional, 20% foram indicados; 20% foram escolhidos internamente; 20% foram selecionados com base na formação profissional. Portanto, não houve processo

seletivo. O fato de boa parte dessa equipe ser formada por docentes com experiência profissional reforça a ideia de aprimoramento de conhecimentos.

Compreende-se então que, a equipe de formadores do CEPFOR deve ser “capaz de planejar, preparar e organizar os encontros de formação, adaptar-se a diferentes contextos organizacionais e a diferentes grupos de cursistas e adequar a oferta dos cursos às necessidades específicas do público-alvo [...]” (GOIÁS, 2020b, p. 271).

O Gráfico 2 traz dados referentes à formação acadêmica dos professores.

Gráfico 2 – Qual é a sua formação acadêmica?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme os dados levantados, 40% são mestres(as); e 40% especialistas, 20% mestrandos(as). Todos possuem Pós-graduação, mas nenhum é doutor ou doutorando. Nota-se que mais da metade dos entrevistados são mestres(as) ou mestrandos(as). Apesar dos níveis de formação dos docentes, entende-se que a formação continuada é essencial para que o profissional da educação aprimore e amplie o conhecimento.

Acerca da formação continuada, a GQD realiza ações voltadas 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 Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, com o apoio das CREs, das Superintendências e Gerências da SEDUC [...] (GOIÁS, 2020b, p. 192).

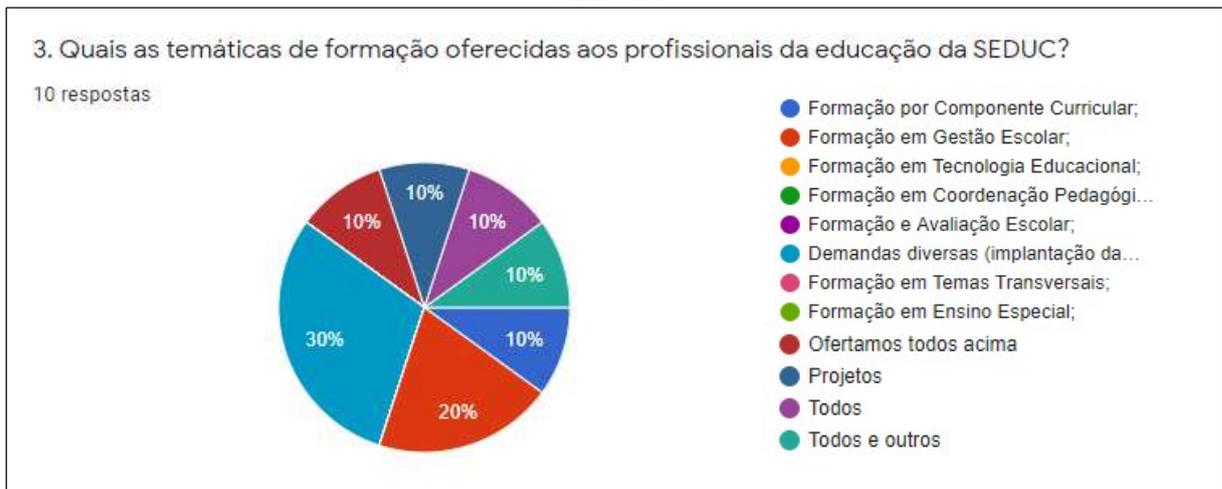
Essas ações – em parcerias com IES – visam ampliar a “valorização e qualificação de professores em cursos de pós-graduação, em diferentes níveis:

especialização, mestrado e doutorado, atendendo às metas 16 e 17 do Plano Estadual de Educação de Goiás 2015 – 2025 (PEE)” (GOIÁS, 2020b, p. 192). Além disso, o CEPFOR tem como meta o

[...] aprimoramento das práticas de gestão e competências da liderança no serviço público educacional, assegurando, assim, que os profissionais da Rede Estadual de Educação de Goiás tenham uma base de saberes para o pleno exercício de suas funções (GOIÁS, 2021, p. 1).

O Gráfico 3 mostra os resultados referentes às temáticas abordadas nas formações.

Gráfico 3 – Quais as temáticas de formação oferecidas aos profissionais da educação da SEDUC?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Acerca das temáticas de formação oferecidas aos profissionais da educação, tem-se: 30%, assinalaram “Demandas Diversas (implantação da BNCC/Leis/Resoluções)”, sendo essa a mais ofertada, 20%, “Formação em Gestão Escolar”, 10%, “Formação por Componente Curricular”, 10%, “Todas e outras”, 10%, “Todas”; 10%, “Projetos”; 10% responderam “Ofertamos todas acima. Nota que as formações em “Tecnologia Educacional”, “Coordenação pedagógica”, “Avaliação escolar”, “Temas transversais” e “Ensino Especial” não foram mencionadas pelos entrevistados. Ao todo são oito temáticas oferecidas.

Ratifica-se que a Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais tem como atribuições “propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar, acompanhar programas e ações, em suas áreas de atuação e intersetoriais [...]” (GOIÁS, 2020b, p. 123). Os objetivos são o de “[...] desenvolver e fomentar a produção de conteúdo,

promover a formação continuada de professores, a elaboração de materiais didáticos, pedagógicos específicos e acessíveis [...]” (GOIÁS, 2020b, p. 123).

É importante mencionar que o “III Ciclo de Formação On-line – Tema: Educação e Tecnologia – Experiências e vivências priorizando criação de *Podcast*: vozes que chegam aos estudantes” não foi destacado pelos professores formadores. Essa formação contempla a temática “Formação em Tecnologia” e tem por objetivo auxiliar na produção de cartão interativo para uso pedagógico, tornando as atividades cotidianas mais dinâmicas e criativas. Para tanto, utiliza-se a plataforma de design de gráfico Canva para a criação de banners, a fim de otimizar o trabalho dos docentes nas aulas e possibilitar que a aprendizagem ocorra de maneira interativa (GOIÁS, 2021). Esse ciclo teve início no mês de outubro de 2020, com o objetivo de estabelecer o cartão interativo, para uso pedagógico na formação de professores, estendendo-se até o ano de 2021.

Acerca da escolha dos temas para a formação continuada, o Gráfico 4 traz os seguintes dados:

Gráfico 4 – Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme os dados, 70% responderam que os temas para formação continuada dos professores baseiam-se no levantamento de demanda geral; 30%, em solicitação dos participantes das formações. A partir do levantamento de demanda geral, o CEPFOR conta como o apoio do Departamento Setorial de Comunicação da SEDUC-GO para a divulgação de todas as atividades, além da utilização do SEI e das 40 CREs que trabalham diretamente com todas as 1008

Unidades Escolares do Estado de Goiás (GOIÁS, 2021). Ressalta-se que, em 2020, foi implantada a Plataforma Apoio à Aprendizagem, que “[...] dispõe de conteúdos relativos ao combate à Covid-19 e fortalecimento socioemocional, a professores de todos os componentes” (GOIÁS, 2021, p. 17).

O Gráfico 5 mostra os dados relativos aos critérios para mensurar a qualidade da formação dos professores.

Gráfico 5 – Quais são os critérios para mensurar a qualidade da formação dos professores formados?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De acordo com os dados encontrados, 80% responderam que esses critérios se baseiam em avaliação realizada após as formações; para 10%, em avaliação e resultados externos à escola; e 10% responderam outros. Diante disso, é importante salientar que as avaliações realizadas após as formações buscam

[...] viabilizar a elaboração e o planejamento de ações integradas e estratégicas estabelecendo objetivos e mecanismos de monitoramento, com vistas à análise, adequações das diretrizes organizacionais, planos de trabalho [...] (GOIÁS, 2020b, p. 179).

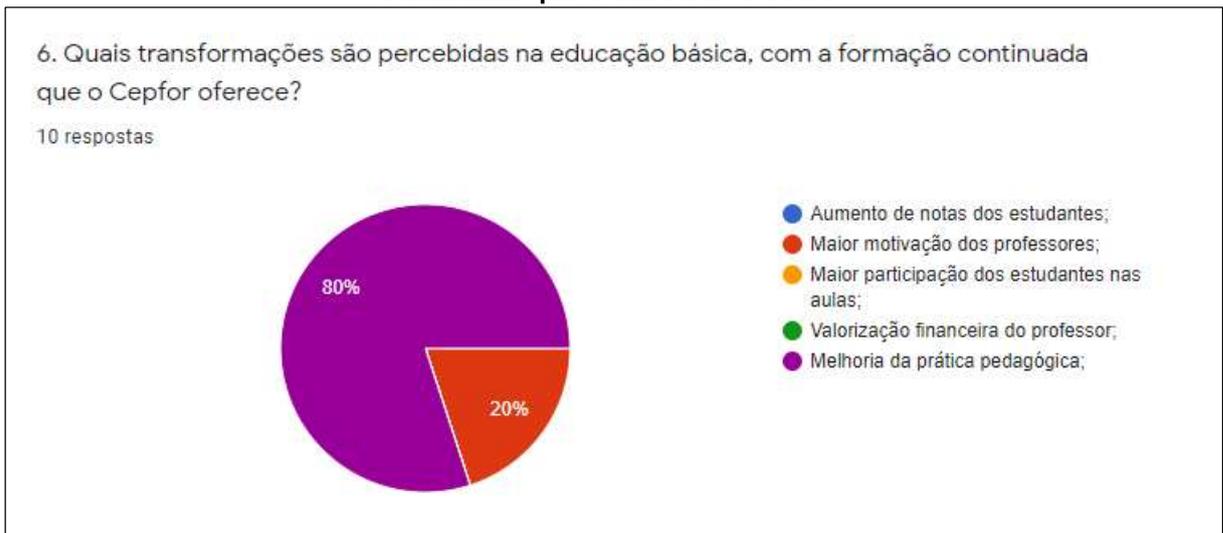
No contexto da pandemia, as formações por meio de ciclos objetivaram

[...] trazer um momento de acolhimento coletivo, uma proposta de diagnóstico socioemocional e apresentar o Protocolo de Biossegurança para o retorno das atividades presenciais, assim como regras e orientações para colocação, uso, retirada e descarte correto e seguro dos EPIs (Equipamentos de Proteção Individual) no ambiente escolar, levando em consideração o atual contexto da pandemia COVID-19, subsidiando as escolas a elaborarem ações voltadas à temática em questão, com o objetivo

de orientarem, na prática, os servidores e estudantes para lidarem com a realidade de retorno às aulas presenciais (GOIÁS, 2021, p. 4).

O Gráfico 6 traz dados referentes à percepção dos professores formadores quanto às transformações percebidas no contexto escolar por meio da formação continuada.

Gráfico 6 – Quais transformações são percebidas na educação básica, com a formação continuada que o CEPFOR oferece?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Dos 10 entrevistados, 80% responderam que a formação continuada promove melhoria na prática pedagógica; e 20% perceberam maior motivação dos professores. Nesse sentido, deve-se mencionar, no que diz respeito à prática pedagógica, os ciclos de formação on-line ministrados por meio de ferramentas tecnológicas, com destaque para as seguintes lives:

I LIVE: Educação e Justiça: Lei Maria da Penha na escola.

II LIVE: Formação crítica e cidadã dentro da área de conhecimento do docente.

III LIVE: Formação crítica e cidadã dentro da área de conhecimento do docente.

IV LIVE: Programa Escrevendo o Futuro e o uso dos gêneros como instrumentos de ensino na escola.

V LIVE: Apresentação de atividades de produção oral em Língua Inglesa por meio de vídeos: abordagem centrada no estudante.

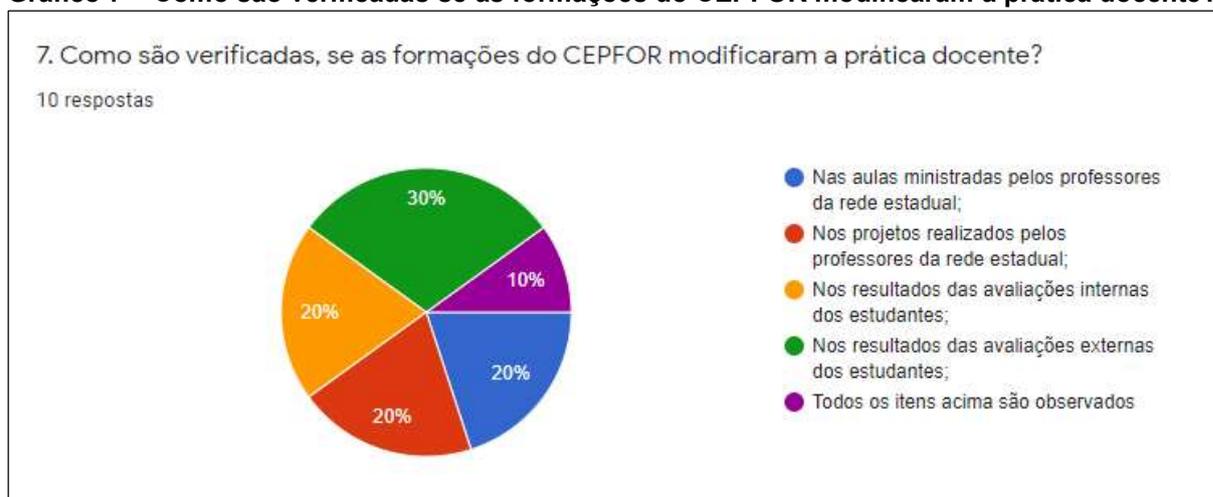
VI LIVE: Sequência didática e as possibilidades de uso dessa metodologia no ensino de produção de texto e fechamento com tira-dúvidas (GOIÁS, 2021, p. 14).

E ainda, no tocante à motivação dos professores, pode-se destacar o “VI Ciclo de Formação On-line Tema: Competências Socioemocionais”, III LIVE, com o tema “Resiliência Emocional: tolerância ao estresse, autoconfiança, tolerância à frustração” (GOIÁS, 2021, p. 16).

Observa-se que, com base em temáticas transversais, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás buscam alinhar, para o período de 2020 a 2023 (Ciclo III), ações de formação de professores, acompanhamento e monitoramento das formações.

O Gráfico 7 apresenta as respostas referentes às modificações na prática docente em virtude das formações realizadas pelo CEPFOR.

Gráfico 7 – Como são verificadas se as formações do CEPFOR modificaram a prática docente?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que 30% dos formadores que participaram da pesquisa responderam que verificaram mudanças nos resultados das avaliações externas dos estudantes; para 20%, nas aulas ministradas pelos professores da rede estadual; 20% responderam que observaram modificações nos projetos realizados pelos professores; e 20% nas avaliações internas dos estudantes; 10% apontaram que houve modificações em todos os itens apresentados como opções de respostas.

Considerando as respostas dos entrevistados e o “V Ciclo de Formação On-line Tema: Lives em contexto de pandemia e pós-pandemia”, verifica-se que

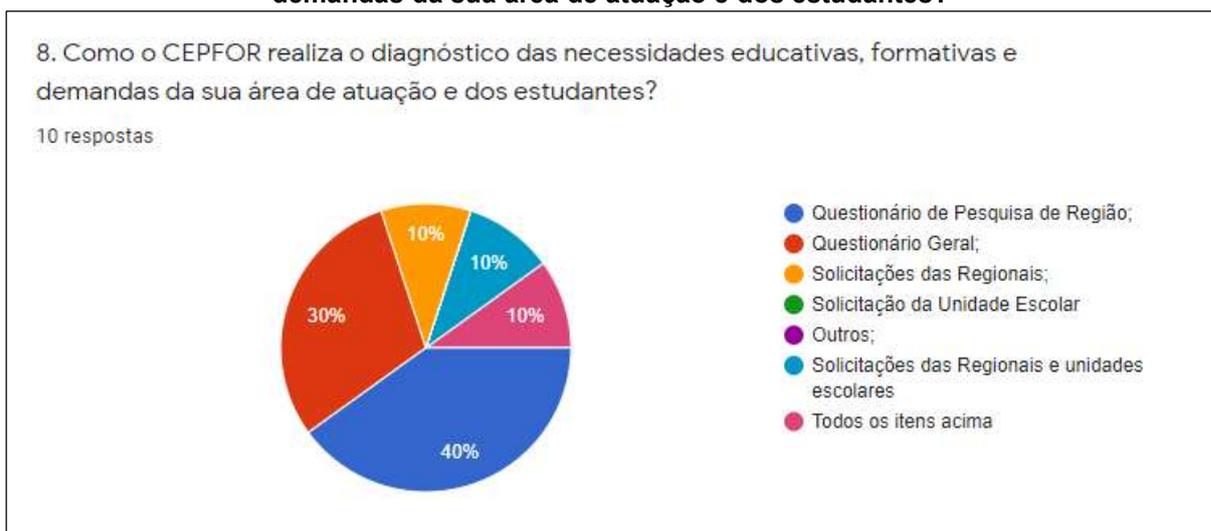
[...] novas formas de ensino para atuação, em tempos de pandemia e pós-pandemia, seja comprometida com os resultados de aprendizagem dos estudantes. Neste Ciclo Formativo as atividades são voltadas para a equipe gestora, bem como para os professores das Unidades Educacionais da rede

estadual de educação, abordando temáticas que aliam prática pedagógica e de gestão, visando amenizar os impactos causados pela pandemia do novo coronavírus à educação (GOIÁS, 2021, p. 14-15).

Para tanto, em dezembro de 2020, foram realizadas algumas ações nesse sentido, a saber: “I LIVE: Do alfinete ao foguete”, “II LIVE: Competências digitais dos professores”, “III LIVE: ‘Nenhum a menos’: equidade e qualidade na educação”; “IV LIVE: Ensino Híbrido”; e “V LIVE: Aula remota & aula presencial: encontros e desencontros”.

O Gráfico 8 apresenta as respostas dos professores formadores referentes à(s) forma(s) como o CEPFOR realiza o diagnóstico das necessidades educativas, formativas e de demandas, tanto da área de atuação quanto dos estudantes.

Gráfico 8 – Como o CEPFOR realiza o diagnóstico das necessidades educativas, formativas e demandas da sua área de atuação e dos estudantes?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme os dados levantados, 40% responderam que o diagnóstico ocorre via Questionário de Pesquisa de Região; e 30%, mediante Questionário Geral; 10% responderam que o diagnóstico se dá mediante solicitações das Regionais; 10%, por meio solicitações das Regionais e Unidades Escolares; 10%, com base em todos os itens apresentados como opções de resposta.

Por meio de questionários, é realizado o diagnóstico das necessidades educativas, formativas e das demandas da área de atuação e dos estudantes, sendo que prevaleceram, nas respostas, o Questionário de Pesquisa de Região e o Questionário Geral. Ambos visam

[...] buscar subsídios para a estruturação de um cronograma de Cursos voltados às demandas formativas e em conformidade com o perfil dos servidores, solicita que cada servidor preencha um Formulário no Google Forms, a fim de que o CEPFOR realize a compilação das informações recebidas (GOIÁS, 2021, p. 3).

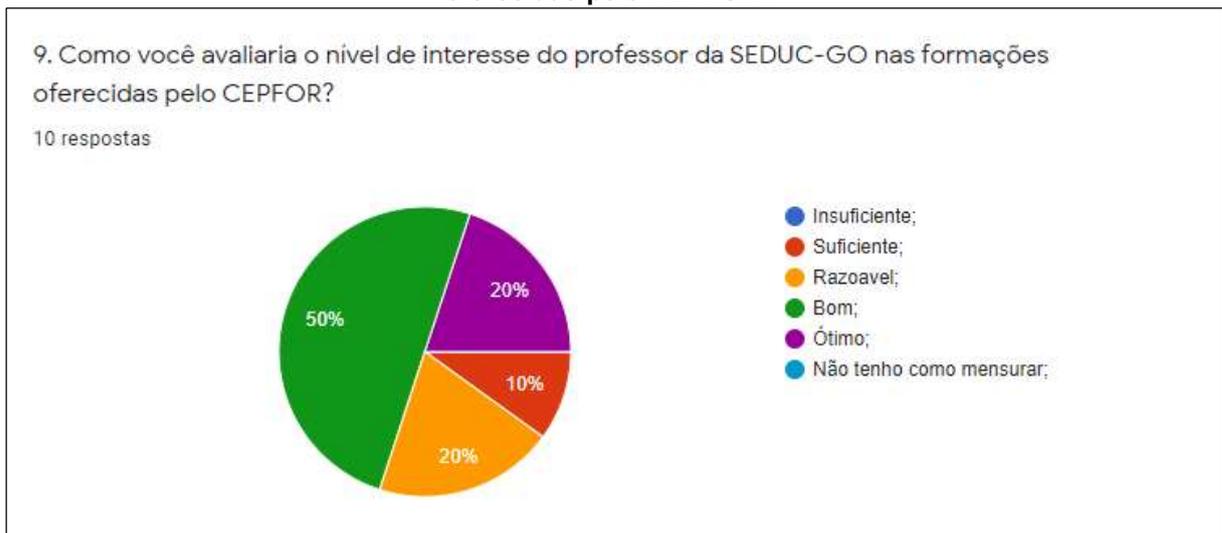
Nota-se que muitas são as ações, principalmente em meio à pandemia, a exemplo da criação de um grupo de Formação no Telegram: “Sala de Formação Invertida Permanente: Professor”, com o objetivo de

Formar professores, tirar dúvidas dos professores utilizando princípios e elementos da metodologia do ‘Ensino Híbrido’. Enviar orientações pedagógicas e produzir propostas colaborativas de aprendizagem. Enviar mensagens, links, *hashtags* de indexação, textos, áudios, vídeos, imagens e arquivos de diferentes formatos, como: PDF, planilhas, documentos, e-Books em e *Pub*, entre outros (GOIÁS, 2021, p. 10).

Essas são ações desenvolvidas no intuito de subsidiar, promover e implementar proposta colaborativas que envolvam todos os professores da Rede Estadual de Ensino de Goiás.

O Gráfico 9 mostra os dados referentes à avaliação dos professores acerca do nível de interesse do professor da SEDUC-GO nas formações oferecidas pelo CEPFOR.

Gráfico 9 – Como você avalia o nível de interesse do professor da SEDUC-GO nas formações oferecidas pelo CEPFOR?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As respostas levantadas mostram que 50% dos entrevistados consideram que o interesse dos professores da rede nas formações é bom; 20% consideram esse interesse ótimo; para 20%, é razoável e para 10%, é suficiente.

Infere-se, dessa forma, que o interesse nas formações denota que essas ampliam o conhecimento e servem como aprimoramento contínuo. Como exemplo disso, podem ser citados os “Formativos: Diálogos Pedagógicos”, que ocorrem em parceria com o CEPFOR, direcionando as ações dos professores da rede quanto ao trabalho com os componentes curriculares. Além disso, tem-se o Portal NET Escola, que objetiva “auxiliar professores, gestores e estudantes no trabalho a ser desenvolvido pelas escolas” (GOIÁS, 2021, p. 9).

O Gráfico 10 apresenta os desafios apontados pelos professores formadores com relação às formações continuadas do CEPFOR.

Gráfico 10 – Quais são os desafios para realizar as formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

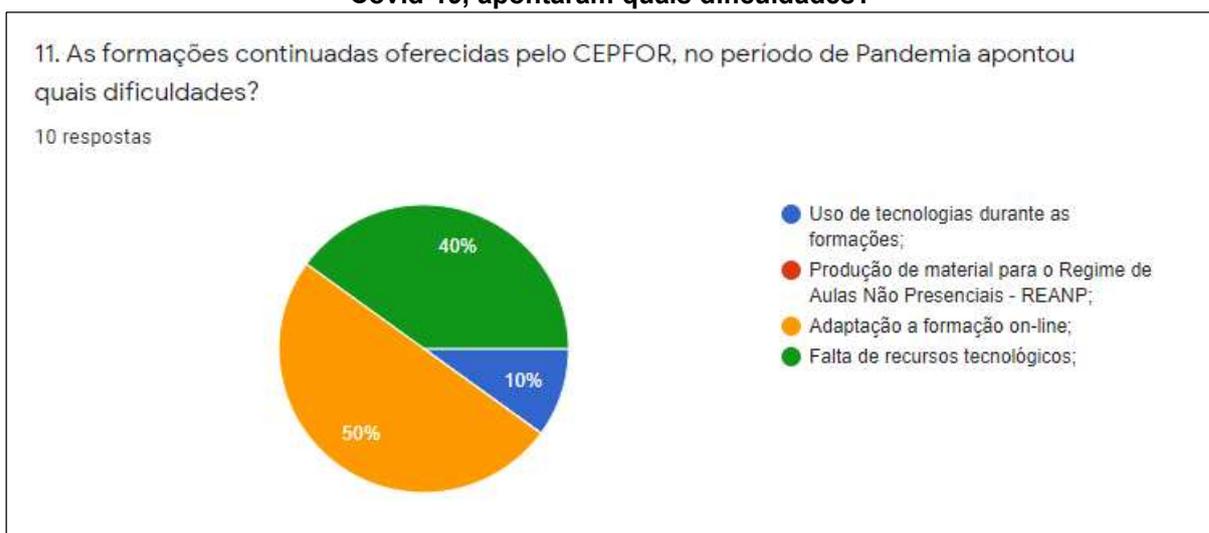
De acordo com as respostas obtidas, 40% pontuaram a disponibilidade para estudo como o principal desafio encontrado; 30%, as dificuldades dos docentes com as tecnologias; 10% a extensão territorial; 10% a formação e serviço; e 10% apontaram todos os itens mencionados como opções de resposta.

No que tange às dificuldades dos docentes em relação ao uso das tecnologias, o CEPFOR identificou que a pandemia de Covid-19 “[...] revelou as fragilidades dos profissionais da educação quanto ao uso das ferramentas tecnológicas [...]” (GOIÁS, 2021, p. 3). Com isso, foram direcionadas ações objetivando “orientar professores no uso de aplicativos e softwares para uso nas

aulas não presenciais de maneira acessível por meio do uso intensificado das Redes Sociais do CEPFOR” (GOIÁS, 2021, p. 10). Essa foi uma forma que o centro encontrou para atender às demandas dos professores.

O Gráfico 11 traz dados sobre as dificuldades apontadas pelas formações continuadas no período da pandemia de Covid-19.

Gráfico 11 – As formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR, no período de pandemia de Covid-19, apontaram quais dificuldades?



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

As dificuldades enfrentadas nas formações foram para 50% com a adaptação à formação on-line; 40% dos respondentes apontaram a dificuldade com a falta de recursos tecnológicos; 10% destacaram o uso de tecnologias durante as formações. Com relação a essas dificuldades mencionadas, o CEPOR realizou

[...] capacitação para disseminação do Plano de Retomada das Aulas [...] utilizando diversos meios de acesso para divulgação de materiais aos professores, com o objetivo de apoiá-los no planejamento e no preparo de material específico para cada etapa e modalidade de ensino [...] (GOIÁS, 2021, p. 2).

Buscou-se, com isso, intensificar as ações por meio da Plataforma Apoio à Aprendizagem, abordando temáticas diversas, fornecendo, assim, aos professores apoio para que utilizassem as ferramentas tecnológicas.

A pergunta 12 mostra as conquistas percebidas pelos professores formadores referentes às formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR no biênio 2019/2020. Observa-se, por meio da pergunta e respostas dos professores formadores, sobre as formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR, no período de 2019 a 2020,

trouxeram conquistas? Quais? Percebe-se que as formações continuadas do CEPFOR contribuíram para: melhorar a prática pedagógica; aumentar o interesse dos professores pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)¹⁴; promover interação entre formadores e professores; conferir mais qualidade às ações pedagógicas da rede; adaptar-se às realidades de aulas on-line e ao uso das tecnologias; evidenciar o profissionalismo dos docentes; diminuir as dificuldades dos professores com relação ao uso das tecnologias e práticas pedagógicas; apoiar o REANP; dinamizar as aulas; aperfeiçoar a prática docente; promover conhecimentos e conquistas; e aumentar o grau de satisfação dos profissionais docentes.

É importante pontuar que o conhecimento é a base para a conquista de qualquer objetivo profissional no campo da educação. Neste sentido, muitos professores se aprimoraram ainda mais por meio das formações continuadas: na prática pedagógica com o apoio das tecnologias, no desenvolvimento de métodos e técnicas para as aulas on-line, na obtenção de conhecimento sobre o DCGO ampliado¹⁵ e a BNCC.

A educação é fonte imprescindível para a formação dos estudantes. Nesse sentido, a SEDUC-GO, por meio do CEPFOR, tem por finalidade “proporcionar uma educação de qualidade, com acesso a conhecimentos científicos e técnicos, auxiliando o exercício da cidadania plena dos estudantes goianos [...]” (GOIÁS, 2020b, p. 187).

De forma geral, o CEPFOR fomenta a qualidade da educação básica

Em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, e de forma gradativa melhorar as médias nacionais do Ideb e por conseguinte o ensino aprendizagem estabelece em suas estratégias que induz processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (GOIÁS, 2019b, p. 14).

Por isso, para pensar e promover melhoria na formação continuada dos profissionais da educação, deve-se assegurar o aprimoramento do programa de

¹⁴ Tecnologias da Informação e Comunicação é uma expressão que se refere ao papel da comunicação na moderna tecnologia da informação.

¹⁵ Encontro Formativo – Documento Curricular para Goiás - Diálogos Pedagógicos.

capacitação e formação dos professores de uma rede de ensino, tendo em vista uma formação crítica, reflexiva e emancipatória.

A formação humana ocorre mediante a comunicação. Conforme Freire (1979, p. 183), no espaço educacional “[...] a ação comunicativa está embasada no homem concreto, que não existe senão na realidade também concreta que o condiciona”. Essa reflexão conduz a refletir que as experiências social e histórica dos docentes devem conduzi-los à reflexão sobre a importância da formação continuada. Ao priorizar essa formação, o CEPFOR contribui para o desenvolvimento contínuo desses profissionais e busca responder questões que contemplem a práxis docente.

É importante considerar que as práticas que as escolas públicas brasileiras desenvolvem

[...] sinalizam a condição da formação de professores em qualquer contexto social, político e pedagógico. Historicamente a formação de professores no Brasil e no caso do Estado de Goiás, destaca-se o papel de duas instituições formadoras, que são: as universidades, enquanto promotora da formação inicial de professores e as Secretarias de Estado de Educação (SEDUC), com a formação continuada do professor. É necessário a uma formação de professores de qualidade ao ponto de contemplar as demandas da escola (GOIÁS, 2019b, p. 7).

Neste sentido, a formação do professor deve estar no centro das políticas educacionais, uma vez que esse sujeito forma – e se forma – outros sujeitos, devido à sua participação ativa no processo de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou o CEPFOR/SEDUC-GO no âmbito da formação continuada de professores. Ao adentrar nessa discussão, houve um esforço investigativo para identificar, diagnosticar e analisar os principais desafios encontrados e as conquistas alcançadas pelos professores formadores da SEDUC-GO, no período de 2019/2020.

Verificou-se que, ao longo da história da educação brasileira, várias mudanças foram empreendidas, a fim de assegurar e valorizar a formação desses profissionais. Sabe-se que a formação continuada é um processo importante para a carreira docente, pois consiste em um momento de reflexão sobre a práxis, análise de teorias e avaliação da própria prática pedagógica. Esse movimento vai ao encontro do pensamento de Freire (2002), quando ele considera a condição de inacabamento do ser humano.

Diante desse contexto, ressalta-se a questão norteadora desta pesquisa: Quais os principais desafios enfrentados e conquistas alcançadas pelos professores formadores da SEDUC? Posto isso, mediante a análise das entrevistas constatou-se a necessidade de assegurar, na formação continuada, maior amplitude ao uso das tecnologias, para efetivar o ato educativo, devido, principalmente, à demanda do ensino remoto durante a pandemia do Covid-19.

Alguns desafios foram percebidos pelos professores formadores no biênio 2019/2020, em relação, principalmente, ao manuseio de ferramentas tecnológicas por parte de muitos professores que participaram das formações. Esse esclarecimento leva à reflexão sobre a formação desses profissionais, evidenciando que é preciso ter um olhar crítico sobre a formação dos docentes e as demandas que surgem na sociedade e repercutem na escola. Infere-se também que, diante desse contexto, questões socioemocionais interferem nesse processo.

Nessa mesma direção, entende-se que problemas relacionados com recursos tecnológicos podem comprometer a efetividade do trabalho pedagógico. Exige-se desse profissional habilidades para usar o computador, o celular, as plataformas na internet, dentre outros, de modo a estruturar adequadamente os meios para o fazer pedagógico. Desse modo, as exigências perpassam o conteúdo, o domínio tecnológico e a práxis pedagógica, pois demanda rápida mudança e adequação ao chamado novo normal.

Com o objetivo de minimizar essas dificuldades, o CEPFOR buscou efetivar seu trabalho com os professores com ativa participação das Gerências. Vislumbra-se que a criação desse centro, em 2019, consistiu em uma conquista, pois antes existia uma superintendência que oferecia formações pedagógicas. Atualmente, o CEPFOR promove e realiza formações para professores do Estado de Goiás, além de se preocupar com as demandas que surgem, como o apoio com formações para orientar o professor durante o período da pandemia. Esse suporte foi fundamental, uma vez que a maior parte das ações pedagógicas foram desenvolvidas por meio de lives, mediante o uso de tecnologias.

Compreende-se a importância de o professor utilizar metodologias durante as formações que satisfaçam as suas necessidades formativas. Diante disso, a pesquisa evidenciou que há um planejamento, por parte do CEPFOR, para desenvolver suas ações de acordo com as demandas. Cita-se, ainda, a criação de uma sala no Telegram, para abordar o tema “Sala de Formação Invertida Permanente: Professor”. Esse canal possibilitou a aproximação do professor com esse centro de treinamento, a fim de sanar dúvidas, orientar, mas, sobretudo, estabelecer uma comunicação direta com os docentes da rede estadual. Destaca-se outro dado importante encontrado: as formações aumentam a motivação dos docentes. Isso pode reverberar no aluno, promovendo maior interesse e engajamento nos estudos.

Além desses, outros resultados positivos foram constatados pela pesquisa, a saber: melhoria da prática pedagógica dos profissionais, dinamização das aulas, utilização dos recursos, maior qualidade nas ações da rede. Entende-se que isso traz impactos positivos aos estudantes. Esses resultados demonstram que a prática pedagógica é influenciada pelas capacitações, que auxiliam no processo de formação continuada dos profissionais da educação. Além disso, essas respostas levam a inferir que as aulas ministradas pelos professores participantes tiveram mais qualidade. Dessa forma, depreende-se que esse fortalecimento do CEPFOR influenciou o Ideb de Goiás.

É importante mencionar que os professores formadores, participantes da pesquisa, apontaram alguns desafios para realização das formações, são eles: encontrar um horário compatível para todos os professores participarem, falta de disponibilidades dos docentes para estudar e extensão territorial. Esses entraves dificultam a adesão dos professores da rede estadual aos cursos oferecidos.

Apesar das dificuldades citadas, a pesquisa revelou que o professor da rede estadual tem interesse em participar das formações. Esse dado mostra que o docente está consciente do papel da formação continuada para a execução do trabalho pedagógico eficiente. Infere-se que isso ocorre porque os cursos ofertados são interessantes, têm boas metodologias e os temas trabalhados são atuais.

A partir do percurso investigativo, entende-se que a formação de professores é um campo aberto para o desenvolvimento de novas pesquisas, que venham a contribuir significativamente com propostas para solucionar ou minimizar, vários problemas relacionados com a educação, atendendo às demandas com qualidade e sendo relevantes para a formação dos professores.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Lisboa, Portugal: Porto, 2010.

ALMEIDA, R. S.; CABREIRA, L. G. G. O exame nacional do “bom” professor sob um olhar reflexivo. **Seminário: Ciências Sociais e Humanas**, v. 40, n. 2, jul./dez. 2019.

ANDRADE, D. B. **O que são redes sociais**. 2008. Disponível em: <http://informacaonaweb.wordpress.com/2008/06/25/o-que-sao-redes-sociais>. Acesso em: 20 jun. 2021.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

AZEVEDO, F. **A reconstrução educacional do Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1979.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2007.

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 09 mar. 2021.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/6975249/>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer homologado parcialmente**. Cf. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 1/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Parecer CNE/CP no 9/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretada sob diversos olhares**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, L. R. de. **Introdução ao estudo da História da Educação Brasileira: o desenvolvimento histórico da educação brasileira e a sua periodização**. São Paulo: USP, 1972.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. **4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 7 a 10 de julho 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigo.comoral2.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DOURADO, L. F. Educação e desigualdades sociais: vários olhares que se entrecruzam. *In*: MIRANDA, M. G. (Org.). **Educação e desigualdades sociais.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

FERREIRA, J. de L. A complexa relação entre teoria e prática pedagógica na formação de professores. *In*: FERREIRA, J. de L. (Org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FEUERBACH, L. **Princípios da Filosofia.** Necessidade de uma transformação. Filosofia da Sensibilidade. Tradução: Adriana Verissimo Serrão. Lisboa, Portugal: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2007.

FIGUEIREDO, A. R. **Como elaborar referência.** São Paulo: Humanitas, 1990.

FIGUEIREDO, N. Da importância dos artigos de revisão da literatura. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 23, n. 1/4, p. 131-135, jan./dez. 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Política e Educação.** Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 1994.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, H. C. L. As novas políticas de formação dos educadores. *In*: MACHADO, E. M. *et al.* (Orgs.). **Formação do Educador: educação, demandas sociais e utopias.** Ijuí, RS: Unijuí, 2007.

GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** São Paulo: Publisher Brasil, 2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto, Portugal: Porto, 2007.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução CEE n.º 258, de 11 de novembro de 2005**. Regulamenta a ampliação do Ensino Fundamental do Sistema Educativo de Goiás para 9 (nove) anos e dá outras providências. 2005. Disponível em: http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/10/docs/resolucao_cee_n0_258_de_2005.pdf. Acesso em: 23 mar. 2021.

GOIÁS (Estado). Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Versão online. 2015. Disponível em: <http://www.see.go.gov.br/especiais/pactopelaeducacao/pilar.asp>. Acesso em: 15 abr. 2021.

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. Acesso em: 15 mar. 2021.

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

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação de Goiás. **Resolução n.º 02, de 17 de março de 2020**. 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>. Acesso em: 22 mar. 2021.

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/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educacao_de_Goias_2020_2022.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

GOIÁS (Estado). Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação – CEPFOR. **Relatório CEE**. 2020c. Disponível em: https://cee.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/RELATO%CC%81RIO-CEE_GO_COMPLETO.pdf. Acesso em: 30 mar. 2021.

GOIÁS (Estado). Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação – CEPFOR. **Relatório de ações do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação**. 2021.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 58-71, maio/ago. 1998.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasiliv Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. *In*: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Ensino Desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 316-350.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. 2. ed. Salvador: Malabares, 2005.

MOREIRA, J. R. **Os sistemas ideais de educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1996.

OLIVEIRA, A. F. de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs.).

Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PAVANELI, K. F.; PURIFICAÇÃO, M. M. As constantes mudanças nos contextos da formação de professores no Brasil. **Revista Científica Novas Configurações – Diálogos Plurais**, Luziânia, v. 2, n. 1, p. 11-16, 2021.

PEREIRA, E. L. M. **Formação de professores de História na Universidade para os trabalhadores da educação: Projeto de IPP da UEG no norte goiano (1999-2001).** 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2013.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, R. M. F. **Política educacional e serviço social.** São Paulo: Cortez, 1986.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar.** São Paulo: Moraes, 1984.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2010.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973).** 17. ed. Petrópolis, RJ: Cortez, 1995.

SANTOS. 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-educacaosuperior-brasileira-em-tempos-de-reformas-neoliberais-continuidades-ou-rupturas.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

SEVERINO, A. J.; ALMEIDA, C. R. S.; LORIERI, M. A. **Perspectivas da filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 2007.

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

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2017.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, fev. 1987. Disponível em:

<http://gse.buffalo.edu/fas/yerrick/ubscience/UB_Science_Education_Goes_to_School/21C_Literature_files/shulman,%201987.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SILVA, K. A. C. P. C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, K. A. C. P. C.; CRUZ, S. P. S. As pesquisas sobre ciclos de vida profissional docente: revisão da literatura. **Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 439-458, jul./dez. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA GERÊNCIA DE ESTRATÉGIAS E MATERIAIS PEDAGÓGICOS. **Relatório das Ações Desenvolvidas na Gerência de Estratégias e Material Pedagógico – GEEMP: 2015/2018**.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, p. 76, 1990.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÉBAR, L. **O perfil do professor mediador: Pedagogia da mediação**. Tradução: Priscila Pereira Mota. São Paulo: SENAC, 2011.

TEDESCO, J. C. **Sociologia da Educação**. Campinas, SP: Editores Associados, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

TIBALLI, E. F. A. **Crise da sociedade, Crise da educação: desafios políticos e perspectivas pedagógicas para a educação escolar**. Goiânia: Educativa, 2020.

UOL. **Hegemonia – forma de exercício do poder altera relações sociais**. 2020. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/hegemonia-forma-de-exercicio-do-poder-altera-relacoes-sociais.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 04 jul. 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário Censitário para Superintendente

Sobre as formações ocorridas na SEDUC-GO no período de 2019/2020. Perfil de Professores do CEPFOR/SEDUC-GO.

Desde já agradecemos atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer dúvidas.

1. Como você foi selecionado para compor a equipe de professores formadores do CEPFOR?

- a. Formação Profissional;
- b. Experiência Profissional;
- c. Indicação;
- d. Processo Seletivo.

2. Quantos docentes compõem a equipe de formadores do CEPFOR?

- a. De 05 a 10 docentes;
- b. De 10 a 15 docentes;
- c. De 15 a 20 docentes;
- d. Mais de 20 docentes.

3. Como ocorre o processo de formação continuada voltada para a equipe de formadores?

- a. Não existe;
- b. Quinzenal;
- c. Mensal;
- d. Bimestral;
- e. Semestral.

4. Qual foi o quantitativo de formações oferecido aos profissionais da educação do estado de Goiás no período de 2019?

- a. De 05 a 10 encontros formativos;
- b. De 10 a 20 encontros formativos;
- c. De 20 a 30 encontros formativos;
- d. Mais de 30 encontros formativos.

5. Qual foi o quantitativo de formações oferecido aos profissionais da educação do estado de Goiás no período de 2020?

- a. () De 05 a 10 encontros formativos;
- b. () De 10 a 20 encontros formativos;
- c. () De 20 a 30 encontros formativos;
- d. () Mais de 30 encontros formativos.

6. Quais são as regiões que participam das formações oferecidas aos profissionais da educação de Goiás?

- a. () Região Nordeste do estado;
- b. () Região Sudeste do estado;
- c. () Região Centro-Oeste do Estado;
- d. () Região Sul do estado;
- e. () Todas as Regiões.

7. A formação oferecida pelo CEPFOR apresenta resultados/qualidade educacional mensurável?

- a. () Sim;
- b. () Não.

8. Quais são os critérios para mensurar a qualidade educacional?

- a. () Avaliação realizada após as formações;
- b. () Avaliação e resultados externos da escola;
- c. () Avaliações e resultados internos dos alunos;
- d. () Conversas informais com os professores do governo estadual.

9. Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?

- a. () Por alguma demanda pontual (ex.: dificuldade em matemática);
- b. () Implementação de leis (ex.: BNCC);
- c. () Por solicitação dos participantes das formações;
- d. () Por escolha do CEPFOR;
- e. () Outros.

10. Como são verificadas se as formações do CEPFOR modificam a prática docente?

- a. () Nas aulas ministradas pelos professores da rede estadual;
- b. () Nos projetos realizados pelos professores da rede estadual;
- c. () Nos resultados das avaliações internas dos alunos;
- d. () Nos resultados das avaliações externas dos alunos.

11. É realizada auditoria do processo de formação desenvolvido pelo CEPFOR no decorrer do período ou ano letivo?

- a. () Sim;
- b. () Não.

12. Quem realiza essa auditoria?

- a. () O CEPFOR;
- b. () A SEDUC/GO;
- c. () Algum órgão ou instituto externo;
- d. () Outros.

13. Quem planeja as ações de formações, de acordo com a solicitações, para viabilizar metodologias que atendam às necessidades formativas dos professores?

- a. () O CEPFOR;
- b. () A SEDUC/GO;
- c. () Algum órgão ou instituto externo;
- d. () Outros.

14. Como o CEPFOR realiza o diagnóstico das necessidades educativas, formativas e demandas da sua área de atuação e dos alunos?

- a. () Pesquisa de região;
- b. () Questionário;
- c. () Séries e idades;
- d. () Professores e comunidade;
- e. () Levantamento/pesquisa prévia;
- f. () Outros.

15. Quais são os desafios que o CEPFOR encontra para realizar as formações continuadas durante o ano?

- a. () Extensão territorial;
- b. () Diversidade cultural;
- c. () Dificuldades dos docentes com as tecnologias;
- d. () Falta de acesso à internet ou acesso restrito (insuficiente);
- e. () Outros.

APÊNDICE B – Questionário Censitário para o Professor Formador

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para a pesquisa de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas - FACMAIS, intitulada como: “O Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação - CEPFOR a concepção de formação de Professores a partir de 2019/2020”. O objetivo deste questionário é construir dados que possam subsidiar a pesquisa.

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que a sua identidade será mantida em sigilo, bem como quaisquer informações que possam propiciar a sua identificação.

1. Como você foi selecionado para compor a equipe de professores formadores do CEPFOR?

- a. () Formação Profissional;
- b. () Experiência Profissional;
- c. () Indicação;
- d. () Processo seletivo;
- e. () Seleção Interna.

2. Qual é a sua formação Acadêmica?

- a. () Graduação;
- b. () Especialista;
- c. () Mestre (a);
- d. () Doutor (a);
- e. () Pós-doutor (a);
- f. () Doutorando (a);
- g. () Mestrando (a).

3. Quais as temáticas de formação oferecidas aos profissionais da educação da SEDUC?

- a. () Formação por Componente Curricular;
- b. () Formação em Gestão Escolar;
- c. () Formação em Tecnologia Educacional;
- d. () Formação em Coordenação Pedagógica;
- e. () Formação e Avaliação Escolar;
- f. () Demandas diversas (implantação da BNCC/ leis/ resoluções, etc.);
- g. () Formação em Temas Transversais;
- h. () Formação em Ensino Especial;

- i. () Ofertamos todos acima;
- j. () Projetos;
- k. () Todos;
- l. () Todos e outros.

4. Como são escolhidos os temas para formação continuada dos professores?

- a. () Por alguma demanda pontual (ex: dificuldade em matemática);
- b. () Implementação de leis (ex.: BNCC);
- c. () Por solicitação dos participantes das formações;
- d. () Por escolha do CEPFOR;
- e. () Por levantamento de demanda geral.

5. Quais são os critérios para mensurar a qualidade da formação dos professores formados?

- a. () Avaliação realizada após as formações;
- b. () Avaliação e resultados externos da escola;
- c. () Avaliações e resultados internos dos estudantes;
- d. () Conversas informais com os professores da rede estadual;
- e. () Depoimentos;
- f. () Outros.

6. Quais transformações são percebidas na educação básica, com a formação continuada que o CEPFOR oferece?

- a. () Aumento de notas dos estudantes;
- b. () Maior motivação dos professores;
- c. () Maior participação dos estudantes nas aulas;
- d. () Valorização financeira do professor;
- e. () Melhoria da prática pedagógica.

7. Como são verificadas, se as formações do CEPFOR modificaram a prática docente?

- a. () Nas aulas ministradas pelos professores da rede estadual;
- b. () Nos projetos realizados pelos professores da rede estadual;
- c. () Nos resultados das avaliações internas dos estudantes;
- d. () Nos resultados das avaliações externas dos estudantes;
- e. () Todos os itens acima são observados.

8. Como o CEPFOR realiza o diagnóstico das necessidades educativas, formativas e demandas da sua área de atuação e dos estudantes?

- a. () Questionário de Pesquisa de Região;
- b. () Questionário Geral;
- c. () Solicitações das Regionais;
- d. () Solicitação da Unidade Escolar;
- e. () Outros;
- f. () Solicitações das Regionais e unidades escolares;
- g. () Todos os itens acima.

9. Como você avaliaria o nível de interesse do professor da SEDUC-GO nas formações oferecidas pelo CEPFOR?

- a. () Insuficiente;
- b. () Suficiente;
- c. () Razoável;
- d. () Bom;
- e. () Ótimo;
- f. () Não tenho como mensurar.

10. Quais são os desafios para realizar as formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR?

- a. () Extensão territorial;
- b. () Diversidade cultural;
- c. () Dificuldades dos docentes com as tecnologias;
- d. () Formação e serviço;
- e. () Disponibilidade para estudo;
- f. () Falta de interesse;
- g. () Todos os itens acima.

11. As formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR, no período de Pandemia apontou quais dificuldades?

- a. () Uso de tecnologias durante as formações;
- b. () Produção de material para o Regime de Aulas Não Presenciais - REANP;
- c. () Adaptação a formação on-line;
- d. () Falta de recursos tecnológicos.

12. As formações continuadas oferecidas pelo CEPFOR, no período de 2019 a 2020, trouxeram conquistas? Quais?