

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
“Carlos Alberto Reyes Maldonado”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGLETRAS

DENISE MICHELLE BELINCANTA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

SINOP
2026

DENISE MICHELLE BELINCANTA

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linha de Pesquisa Estudos Linguísticos, da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reys Maldonado” – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos

**Sinop
2026**

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMATCatalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

B431f Belincanta, Denise Michelle.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO
ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO
/ Denise Michelle Belincanta. - Sinop, 2026.
107f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Letras/SNP-PPGLETRAS - Sinop - Mestrado Academico,
Campus Universitário de Sinop.

Orientadora: Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos.

1. Formação Continuada. 2. Professores de Língua Portuguesa.
3. Plataforma AVAEP. 4. Mato Grosso. I. Santos, Leandra Ines
Seganfredo, Dra. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 377.8

Denise Michelle Belincanta

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II
DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Letras, Linha de Pesquisa Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reis Maldonado” – UNEMAT, Câmpus Universitário de Sinop, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora

Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliadora Interna

Dra. Neusa Ines Philippsen
UNEMAT – Câmpus Universitário de Sinop

Avaliadora Externa

Dra. Andreia Rezende Garcia-Reis
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SINOP, 29 de junho de 2026

À minha família, em especial ao meu marido Diego, minhas filhas Ana Clara, Laura e Helena, pelo apoio incondicional, pelo amor e pela compreensão.
Vocês são a minha base.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado é o resultado do esforço conjunto e do apoio de diversas instituições e sujeitos que, de forma direta e efetiva, viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), pela infraestrutura e oportunidade de qualificação acadêmica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), por meio de seu corpo docente e técnico-administrativo, pelo acolhimento, compromisso com a excelência do ensino e eficiência na condução de todas as etapas deste processo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Leandra Ines Seganfredo Santos, pela paciência, dedicação, ensinamentos e pela confiança depositada em mim desde o início deste projeto. Sua orientação foi fundamental para que este trabalho se tornasse realidade.

Aos professores, técnicos e funcionários da instituição, que prestaram o suporte operacional, técnico e científico necessários para que as atividades de pesquisa fossem plenamente executadas.

Aos membros da banca examinadora, pelas criteriosas e valiosas contribuições teórico-metodológicas apresentadas no exame de qualificação e na defesa, essenciais para o aprimoramento desta versão final.

Aos sujeitos da pesquisa – professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Mato Grosso – que, generosamente, compartilharam suas experiências, saberes e tempo, constituindo o *corpus* fundamental para a construção deste trabalho.

A todos os sujeitos e instituições que, com profissionalismo e dedicação, tornaram possível a concretização deste estudo, manifesto o meu sincero reconhecimento.

Nenhum de nós nasce professor, nós nos tornamos professores.

António Nóvoa

RESUMO

A formação continuada configura-se como um elemento imprescindível para a elevação da qualidade do ensino, particularmente na área da linguagem, na qual as abordagens pedagógicas e as práticas pedagógicas demandam constante atualização. Esta dissertação investigou contribuição e os desafios da formação continuada oferecida pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP), ferramenta adotada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e alinhada às metas do Programa Educação 10 anos. O objetivo central foi analisar como ocorre a formação dos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II em quatro escolas da rede estadual pertencentes à Diretoria Regional de Ensino de Sinop, buscando compreender como tais saberes são (res)significados na prática pedagógica a partir da percepção docente. Metodologicamente, a pesquisa filia-se à abordagem qualitativo-interpretativista, utilizando como procedimentos de geração de dados a análise documental dos conteúdos da plataforma e a realização de entrevistas semiestruturadas com treze professores. O referencial teórico-analítico pauta-se na teoria crítica, estabelecendo um diálogo com autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2017, 2023), Freire (1996) e Saviani (2009), além de considerar normativas oficiais como o Decreto nº 1.497. Os resultados oferecem um registro científico sobre a implementação das políticas públicas de formação *on-line* em Mato Grosso, discutindo as tensões entre a platformização do ensino e a necessidade de modelos formativos reflexivos, colaborativos e situados na realidade cotidiana da escola.

Palavras-chave: Formação continuada. Professores de Língua Portuguesa. Plataforma AVADEP. Mato Grosso.

RESUMEN

La formación continua se configura como un elemento imprescindible para la elevación de la calidad de la enseñanza, particularmente en el área del lenguaje, donde los enfoques pedagógicos y las prácticas docentes demandan una constante actualización. Esta disertación investigó la contribución y los desafíos de la formación continua ofrecida por la plataforma AVADEP (*Ambiente Virtual de Aprendizaje e Desenvolvimento Profissional*), herramienta adoptada por la Secretaría de Estado de Educación de Mato Grosso y alineada con las metas del Plan *EducAção 10 anos*. El objetivo central fue analizar cómo ocurre la formación de los profesores de Lengua Portuguesa de la Educación Secundaria (Educación Secundaria) en cuatro escuelas de la red estatal pertenecientes a la Dirección Regional de Educación de Sinop, buscando comprender cómo tales saberes son (re)significados en la práctica pedagógica a partir de la percepción docente. Metodológicamente, la investigación se adscribe al enfoque cualitativo-interpretativista, utilizando como procedimientos de recolección de datos el análisis documental de los contenidos de la plataforma y la realización de entrevistas semiestructuradas a doce profesores. El referente teórico-analítico se basa en la teoría crítica, estableciendo un diálogo con autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2017, 2023), Freire (1996) y Saviani (2009), además de considerar normativas oficiales como el Decreto nº 1.497. Los resultados ofrecen un registro científico sobre la implementación de las políticas públicas de formación en línea en Mato Grosso, discutiendo las tensiones entre la plataformización de la enseñanza y la necesidad de modelos formativos reflexivos, colaborativos y situados en la realidad cotidiana de la escuela.

Palabras clave: Formación continua. Profesores de Lengua Portuguesa. Plataforma AVADEP. Mato Grosso.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
1 INTRODUÇÃO.....	12
2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TECNOLÓGICAS.....	14
2.1 Políticas públicas educacionais.....	15
2.2 Programa Educação10 anos.....	Error! Bookmark not defined.
2.3 Formação docente continuada ou em serviço.....	31
2.4 Breve histórico da formação continuada na rede pública estadual de Mato Grosso	37
2.5 Tecnologias digitais e plataformização da educação	44
3 PERCURSO METODOLÓGICO	52
3.1 Tipo/Natureza da pesquisa.....	53
3.2 Cenário e participantes.....	54
3.3 Instrumentos para geração e coleta de dados	57
3.4 Apresentação, análise dos dados e discussão dos resultados	59
4 VOZES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO ONLINE: REFLEXÕES, DESAFIOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	61
4.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP).....	62
4.1.1 Descrição e acesso	62
4.1.2 Interface e organização	63
4.1.3 Seleção dos cursos	65
4.1.4 Materiais e linguagem.....	68
4.2 Formação	69
4.2.1 Formação Inicial	70
4.2.2 Formação continuada.....	71
4.2.2.1 Perspectivas de mudança: O olhar dos professores sobre a necessidade de reestruturação da formação continuada.....	77
4.2.3 Formação <i>online</i> x formação presencial	79
4.2.4 Motivação e desafios	83
4.3 Transposição didática	89
4.3.1 Conteúdo da AVADEP.....	89
4.3.2 (Res)significações em sala de aula	93

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A	105
APÊNDICE B	106

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um aspecto fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, especialmente na área de linguagem, na qual as demandas e abordagens pedagógicas estão em constante evolução. Neste contexto, a utilização de plataformas *online* como a AVADEP¹ oferece uma oportunidade para a atualização e aprimoramento dos professores. Este estudo propõe investigar as contribuições e os desafios da formação continuada (doravante FC) dos professores de linguagem da rede estadual de Mato Grosso por meio da plataforma AVADEP.

A FC na rede estadual do Estado de Mato Grosso desempenha um papel crucial no desenvolvimento profissional dos educadores, visando promover a atualização constante de conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas. A busca pela qualidade na educação é um compromisso assumido no Programa Educação 10 anos, instituído pelo Decreto de Lei nº 1.497, de 10 de outubro de 2022, no estado de Mato Grosso, e a FC é uma das 30 políticas públicas desta política de educação do estado.

A FC busca envolver os educadores em processos participativos, incentivando a troca de experiências entre pares e a construção coletiva de conhecimento. Esse enfoque colaborativo busca fortalecer a comunidade educacional, promovendo um ambiente propício para a aprendizagem contínua.

O problema central deste estudo consiste em compreender como a plataforma AVADEP pode contribuir para a FC dos professores de linguagem da rede estadual de Mato Grosso, bem como identificar os desafios e as potencialidades dessa modalidade de formação. A relevância científica deste estudo reside na necessidade de se compreender melhor as dinâmicas de FC em um contexto específico, considerando as características socioeconômicas e culturais do estado de Mato Grosso. Além disso, esta pesquisa visa fornecer subsídios para a formulação de políticas educacionais mais eficientes e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com as demandas contemporâneas.

¹ AVADEP significa Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional e é uma plataforma *online* da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) voltada para a formação continuada - FC de seus servidores.

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar como ocorre a FC de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso por meio da plataforma AVADEF e como ela é (res) significada em sala de aula, a partir da percepção de docentes.

Ademais, os objetivos específicos que balizam o estudo são: compreender a percepção de professores de Língua Portuguesa em relação aos conteúdos e às atividades formativas oferecidos pela plataforma AVADEF; identificar como os professores de Língua Portuguesa descrevem o processo de formação *online*; entender o desdobramento das práticas de FC no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula; avaliar a percepção dos professores em relação à qualidade e relevância dos conteúdos oferecidos pela plataforma; identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de FC *online*; e *propor* recomendações para o aprimoramento da FC dos professores de linguagem.

O estudo busca responder ao seguinte questionamento: como ocorre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II em escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso por meio da plataforma AVADEF e como ela é (res)significada em sala de aula, a partir da percepção de docentes?

Para além desta Introdução, a dissertação é composta por mais três capítulos.

O Capítulo 2, intitulado Políticas Educacionais e Formação Docente: Perspectivas Históricas e Tecnológicas, faz uma análise retrospectiva e crítica da trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil ao longo das últimas quatro décadas. O capítulo investiga desde os movimentos de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988 até as reformas contemporâneas e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

A discussão busca desvelar as tensões entre o direito subjetivo à educação e a ascensão do ideário gerencialista, frequentemente influenciado por organismos internacionais. Além disso, examinaram-se como essas diretrizes moldaram a formação docente — inicial e continuada — e a prática pedagógica, considerando o impacto da expansão tecnológica e da educação a distância no cenário educacional brasileiro.

O Capítulo 3, denominado Percurso Metodológico, detalha o desenho metodológico que sustenta esta investigação. Definimos a pesquisa como de natureza qualitativo-interpretativista, voltada à compreensão das subjetividades e dos

significados atribuídos pelos docentes aos fenômenos estudados. O texto descreve o cenário da pesquisa — quatro escolas estaduais no município de Sinop, Mato Grosso — e o perfil dos treze professores de Língua Portuguesa que compõem o *corpus* do estudo.

São detalhados os instrumentos de geração de dados, que incluem a análise documental, questionários e entrevistas grupais (grupos focais), fundamentados em um tópico-guia. Por fim, o capítulo explicita os procedimentos de transcrição e a organização da análise por meio de categorias e subcategorias baseadas em Bardin (2011), sob a égide do rigor ético e dos protocolos de integridade científica.

O Capítulo 4, designado Vozes Docentes sobre a Formação Online: Reflexões, Desafios e (Res)significações Pedagógicas, constitui o núcleo analítico desta dissertação. Nele, os dados gerados e coletados junto aos grupos focais são apresentados e interpretados à luz do referencial teórico, em um exercício de triangulação que busca responder ao problema central da pesquisa.

Organizamos a análise em torno de dois eixos fundamentais: a exploração da plataforma AVA DEP — abordando desde sua interface e usabilidade até a lógica 'self-service' de seleção de cursos — e a compreensão do conceito de formação pelos docentes. O capítulo revela as tensões entre a formação inicial e continuada, o impacto da gestão do tempo no cotidiano escolar e a percepção dos professores sobre a relevância pedagógica dos materiais digitais, confrontando a oferta tecnológica estatal com as reais necessidades de desenvolvimento profissional e autonomia docente.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E TECNOLÓGICAS

No presente capítulo analisamos a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil, compreendendo-as não apenas como diretrizes normativas, mas como escolhas políticas e ideológicas que moldam o cotidiano escolar. Ao refletir sobre o período que compreende as últimas quatro décadas, buscamos desvelar as tensões entre o direito subjetivo à educação e as exigências de eficiência e produtividade impostas pela lógica gerencialista.

2.1 Políticas públicas educacionais

As políticas públicas educacionais podem ser compreendidas como o conjunto de ações, programas e decisões formuladas e implementadas pelo Estado, em suas esferas federal, estadual e municipal, visando assegurar o direito à educação para todos os cidadãos. Essa concepção aproxima-se da definição geral de políticas públicas apresentada por Dye (1984, p. 93), para quem tais políticas correspondem “ao que o governo escolhe fazer ou não fazer”, e da adaptação proposta por Oliveira (2010, p. 4), ao afirmar que, “se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação”.

Para compreender as políticas públicas educacionais estabelecidas no Brasil, é importante traçar um panorama histórico destas. Desta maneira, na década de 1980, o Brasil vivia o fim da ditadura. A educação brasileira estava em ampliação devido à influência da sociedade civil. Os postos de trabalho passavam a ser disputados conforme a escolarização dos candidatos.

Contudo, o fracasso escolar era latente, a falta de acesso, a repetência e a distorção de idade-série, mostravam um sistema educacional falido. As organizações educacionais internacionais, especialmente a UNESCO², começaram a indicar as diretrizes educacionais a serem seguidas, dentre elas: conferir uma maior autonomia às unidades escolares, descentralizando desta forma as funções educativas.

A política educacional brasileira da década de 1980 teve seu foco em programas educacionais que privilegiaram as séries iniciais, devido à necessidade de diminuição da taxa de repetência, através de repasses da União para os estados e municípios. O discurso estatal anunciava a redemocratização e a igualdade de direitos. Contudo, o que se via era uma “tendente descentralização das responsabilidades educacionais com transferência de encargos e responsabilidades educacionais da União para os municípios e para a gestão escolar” (Cardoso; Roggero, 2025, p. 40).

A política de Educação Básica nos anos 1980 foi se construindo em planos setoriais, o III PSECD, Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980-1985, o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) – 1986-1989.

² Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

O PSECD – 1980-1985 tinha como metas despertar a consciência nacional para a importância política e social da educação; aumentar a produtividade da escola; melhorar a situação do magistério; regularizar a distribuição dos recursos financeiros e facilitar o acesso e o retorno à educação fundamental.

O PSEC (1986-1989) surgiu como uma resposta direta às falhas do III PSECD, que não conseguiu alcançar seus objetivos. Assim, o novo programa assumiu a ambiciosa missão de enfrentar desafios cruciais para a educação brasileira: garantir o acesso universal à escola, erradicar o analfabetismo e elevar continuamente a qualidade do ensino.

Sua criação foi motivada por uma avaliação que apontou a baixa produtividade do sistema educacional, evidenciada por restrições de acesso, altas taxas de repetência e evasão, além de currículos desorganizados. O programa também reconheceu a pobreza dos alunos como um fator que inibia o desenvolvimento escolar, propondo políticas assistenciais como uma estratégia essencial para o sucesso educacional.

A Constituição Federal de 1988 constituiu a educação como um direito social fundamental. Com essa mudança, a educação passou a ser vista como um dever não apenas do Estado, mas também da família, com a colaboração de toda a sociedade.

Entre as principais transformações trazidas pela Carta Magna, a educação se tornou um direito universal, com a garantia de gratuidade do ensino público em todos os níveis, especialmente do ensino fundamental, que se tornou obrigatório e gratuito para todos, inclusive para aqueles que não puderam estudar na idade certa. A Constituição também instituiu a gestão democrática do ensino público, incentivando a participação da comunidade escolar nas decisões.

Além disso, o documento passou a exigir um padrão de qualidade para o ensino e a valorizar os profissionais da educação por meio de planos de carreira e salários mais justos. A responsabilidade do Estado foi reforçada, tornando as autoridades passíveis de punição caso não ofereçam as vagas necessárias para o ensino obrigatório. A inclusão e a diversidade também ganharam destaque, com a garantia de atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência e o reconhecimento do direito das comunidades indígenas de usarem suas línguas e métodos de aprendizagem próprios.

Por fim, a Constituição organizou a distribuição de competências e o financiamento, definindo as responsabilidades de cada ente federativo e assegurando

que um percentual mínimo da receita pública fosse obrigatoriamente destinado à educação. Para Cardoso e Roggero (2025, p. 51):

embora o texto constitucional tenha carregado a descentralização das políticas, inclusive as educacionais, como remédio para democratizar o país, diante da ineficiência e ineficácia dos órgãos governamentais, associadas à diminuição da dimensão do Estado, regride pela não efetivação de uma configuração político-institucional: no financiamento das iniciativas e na clara divisão de responsabilidades entre instâncias do Estado.

Com o crescimento do acesso à educação, surgiu também a necessidade de aumentar o número de docentes para atender esse público. Neste momento, o Estado abriu mão de algumas exigências de qualificação específica, fazendo ascender uma parte da população mais carente que, com apenas o curso médio ou formada em licenciaturas curtas, atendeu a demanda de trabalho. Cursos secundários de formação inicial docente se expandiram nesse período. Mulheres advindas de camadas populares viram no magistério um meio de melhorar seus status sociais.

Para ampliar ainda mais o quantitativo de professores, o Ministério da Educação e Cultura criou em 1982 o CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, que ofereceu bolsas de trabalho e estudo em tempo integral. Ele promoveu avanços não somente na formação de profissionais, mas também na discussão do currículo e sua organização. Contudo, ainda assim mostrou-se ineficiente no atendimento necessário de docentes.

Houve nessa década intensa mobilização da categoria, impulsionada pela necessidade de uma formação adequada, lutando por melhores condições de trabalho e, por conseguinte, um avanço na qualidade de ensino. Segundo Saviani (2009, p. 147):

desencadeou-se um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura que adotou o princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação. À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental).

A década de 1990 no Brasil foi um período de grandes reformas educacionais, inseridas em um contexto de globalização e de influência do ideário neoliberal. As

políticas públicas da época, alinhadas às recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, focaram na descentralização da gestão, na avaliação em larga escala e na busca por uma maior eficiência do sistema educacional. A agenda educacional da década se concentrou na busca por qualidade e no combate ao analfabetismo, com a adoção de metas e indicadores de desempenho.

O marco legal mais importante do período foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 9.394/96, após quase uma década de intensos debates. A nova LDB consolidou o papel da Educação Básica como direito universal. Ela estabeleceu a flexibilização curricular, orientou a autonomia das escolas e regulamentou a educação a distância.

Além disso, A LDB, com suas novas disposições, deu maior ênfase à avaliação como forma de medir a qualidade do ensino, o que levou à criação de sistemas nacionais para acompanhar o desempenho de estudantes, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que buscavam aferir o desempenho dos estudantes e das redes de ensino. Neste aspecto, Cardoso e Roggero (2025, p. 78) refletem que

encoberta por um discurso de autonomia das equipes escolares para o alcance de metas e nomeadas relações interpessoais colaborativas, é a competição que adentra o espaço escolar, pelo incentivo à avaliação externa, comparação entre escolas e carreiras docentes, vinculadas a atingir resultados.

Quanto ao financiamento da educação, a LDB regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que tinha como sua principal intencionalidade redistribuir os recursos federais, estaduais e municipais para o ensino fundamental, com o objetivo de reduzir as desigualdades regionais e garantir um valor mínimo de investimento por aluno. A criação do FUNDEF marcou uma mudança na lógica de financiamento, pois vinculava os repasses financeiros à matrícula de cada estudante e obrigava os municípios a aplicarem uma porcentagem mínima desses recursos na remuneração do magistério.

Em consonância com a reestruturação legal promovida pela LDB nº 9.394/96 e sob forte indução das agendas de modernização técnica propostas por organismos internacionais, o Ministério da Educação publicou, a partir de 1997, os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs). Concebidos como referenciais de qualidade para a Educação Básica, os PCNs tinham a intencionalidade declarada de nortear a construção dos currículos escolares em âmbito nacional, respeitando as regionalidades, e introduziram inovações estruturais como os Temas Transversais (Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo).

No entanto, sob a ótica da governança gerencialista que se consolidava, os parâmetros funcionaram como um mecanismo de centralização curricular invisível: ao padronizar as competências e habilidades esperadas por ciclo, o Estado estabelecia o conteúdo a ser cobrado nos recém-criados exames de avaliação em larga escala (como o Saeb).

Essa arquitetura curricular gerou impactos significativos na organização do trabalho docente. Embora o discurso pedagógico dos PCNs sublinhasse a importância da autonomia das escolas na elaboração de seus Projetos Político-Pedagógicos, analistas da área apontam que a introdução da "pedagogia das competências" acabou por vincular o fazer docente a metas de desempenho previamente delimitadas externamente.

Desse modo, estabeleceu-se uma tensão entre a autonomia pretendida no cotidiano escolar e a necessidade de adequação curricular aos indicadores de avaliação nacionais. Em consonância com as reflexões de Cardoso e Roggero (2025), esse modelo tendeu a priorizar a dimensão técnica e instrumental da docência, em detrimento de uma participação mais central do professor como intelectual e coautor do processo curricular.

Ao universalizar a exigência do nível superior para o magistério, a LDB abriu as portas para um crescimento desordenado de cursos de licenciatura e Pedagogia em instituições privadas. O foco na eficiência e na titulação do professor, muitas vezes, suplantou a discussão sobre a qualidade e a intencionalidade dessa formação. A docência passou a ser tratada como um ofício que exigia um diploma.

A urgência de qualificar um grande contingente de professores em exercício, sem uma formação adequada, levou ao surgimento de programas especiais de formação em serviço. Esses programas, em muitos casos, priorizaram a rapidez na titulação em detrimento da qualidade, transformando a FC em um processo acelerado para "completar" a escolaridade dos professores.

Essa abordagem, que visava a atender à demanda legal, não proporcionou as condições necessárias para uma verdadeira profissionalização, pois não investiu em uma formação contínua e reflexiva que considerasse o professor como um intelectual e pesquisador de sua própria prática. Corroborando Cardoso e Roggero (2025, p. 89):

A formação docente percorreu, na década de 1990, um caminho entre centralização e descentralização, com diferentes formas e intensidade variável dependentes das equipes dos municípios e estados. Nos órgãos e nas unidades escolares tornou aquilo que poderia ser autonomia escolar em não efetivação das propostas formativas ou conformou-se em atividades extraclases, presas nos limites pragmáticos e na heteronomia formativa, com ênfase na mediação técnica, distanciada da extensão humana, de forma a enublar a consciência do docente, sem extrapolar a vivência cotidiana, sem transformar o pensar sobre a realidade na experiência formativa.

A FC, mesmo com a ideia de "formação em serviço", muitas vezes se resumiu a cursos pontuais e desarticulados, que pouco dialogavam com a realidade da sala de aula. O foco na avaliação em larga escala e na mensuração de resultados gerou uma pressão por padronização e eficiência que, na prática, engessou a autonomia docente e a capacidade do professor de atuar criticamente em sua comunidade.

A década de 2000, embora tenha sido marcada pela expansão do acesso à educação no Brasil, também consolidou uma visão gerencialista das políticas educacionais. Uma série de programas foram implementados nesta década, como o Programa Universidade para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Embora tenham ampliado o acesso ao ensino superior, o ProUni, em particular, fortaleceu o setor privado da educação, transferindo para ele recursos públicos via isenções fiscais, em vez de investir prioritariamente na expansão e no fortalecimento das universidades públicas. O REUNI, por sua vez, foi questionado por forçar uma expansão acelerada e por vezes desorganizada, sem o devido investimento em infraestrutura e em contratação de professores e técnicos, o que gerou uma precarização das condições de ensino e de pesquisa nas universidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, instituído pela Lei nº 10.172, emergiu com a promessa de ser a bússola estratégica para a educação brasileira na primeira década do século XXI. Contudo, uma análise mais apurada revela que ele desconsiderou a complexa realidade social do país. Ao privilegiar a meta de

universalização da oferta sobre a de qualidade com equidade, o plano adotou uma perspectiva gerencial que, na prática, ignorou as desigualdades estruturais.

A maior fragilidade do PNE de 2001 residiu em seu caráter meramente programático. Diferente dos planos posteriores, este não estabeleceu uma vinculação orçamentária clara e mecanismos de coerção federativa que garantissem a sua execução. Sem a alocação de recursos financeiros específicos e sem a responsabilização efetiva de gestores, as metas do plano não foram atingidas.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007, representou um avanço no financiamento, mas sua lógica de vinculação de recursos a matrículas e a valorização do magistério por meio de um piso salarial mínimo nem sempre foi suficiente para enfrentar as profundas desigualdades regionais e garantir uma infraestrutura adequada em todas as escolas. O Fundo, apesar de sua importância, não eliminou as disparidades e a dependência de municípios e estados menos favorecidos de repasses que, muitas vezes, ainda eram insuficientes.

Essa visão gerencialista das políticas educacionais foi fortemente influenciada por recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Desde o final da década de 1980, o Banco Mundial passou a defender que os países em desenvolvimento deveriam adotar reformas educacionais que priorizassem a eficiência e a mensuração de resultados.

Tal abordagem se alinhava com a visão de que a educação deveria se tornar mais produtiva e alinhada às necessidades do mercado global, buscando um retorno sobre o investimento. No Brasil, essa perspectiva ganhou força na década de 1990 e se consolidou nos anos 2000, influenciando diretamente a criação de programas como o FUNDEB, o ProUni e o IDEB.

A influência do Banco Mundial se manifestava na lógica de financiamento e avaliação das políticas educacionais. O Banco defendia a vinculação de recursos a indicadores de desempenho e a implementação de avaliações em larga escala como forma de monitorar a qualidade e a eficiência do sistema. O FUNDEB, ao direcionar recursos com base no número de matrículas, e o IDEB, ao simplificar a qualidade em um único índice, são exemplos claros dessa influência. Essa abordagem, embora tenha forçado o investimento e a responsabilização dos gestores, também gerou uma cultura de ranqueamento e competição entre as escolas, o que desconsiderava as desigualdades sociais e os contextos específicos de cada instituição.

A prioridade dada à formação e ao desempenho do professor, conforme a visão do Banco Mundial, também se reflete nas políticas da década de 2000. A ideia de que a qualidade da educação dependia em grande parte da qualidade do professor levou ao foco na titulação e na capacitação, mas nem sempre acompanhada de melhores condições de trabalho e de salários. A lógica de "produção de resultados" no ambiente escolar, induzida pela visão do Banco Mundial, fez com que as práticas pedagógicas se voltassem para o cumprimento de metas e para a preparação para as avaliações externas, em detrimento de uma formação mais abrangente e humanística.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, tornou-se o principal instrumento de avaliação da qualidade da educação. Embora tenha o mérito de orientar as políticas públicas com base em dados, seu uso gerou uma cultura de ranqueamento e de pressão por resultados que, na prática, pôde induzir a práticas pedagógicas focadas apenas na preparação para exames, em detrimento de uma formação mais integral e crítica dos estudantes.

A simplificação da qualidade educacional a um único índice não leva em conta as múltiplas dimensões do processo de ensino-aprendizagem, como o contexto social dos alunos e a FC dos professores. Assim, a década de 2000, apesar de ter impulsionado a educação, também a submeteu a uma lógica produtivista e de mercado que ainda tem reflexos no cenário educacional atual.

A centralização de programas assistenciais na escola durante a década de 2000, como o Bolsa Família, é frequentemente celebrada por sua eficácia em impulsionar a frequência escolar e reduzir a evasão, contudo, revela uma série de contradições e tensões. Essa política, ao atrelar um benefício vital para a sobrevivência das famílias a uma condicionalidade escolar, impôs à instituição de ensino uma função de controle social que desvirtuava seu papel pedagógico.

A escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, foi transformada em uma espécie de agência burocrática, responsável por monitorar e fiscalizar a assiduidade dos alunos. Esse papel, que não era o seu, sobrecarregou gestores e professores com tarefas administrativas e gerou um novo tipo de pressão sobre as crianças e suas famílias.

Além de redefinir o papel da escola, a política expôs de forma cruel a fragilidade de um sistema educacional que dependia de condicionalidades para garantir a presença dos alunos. A transferência de renda, embora fundamental, não solucionou os problemas estruturais que causam a evasão, como a falta de qualidade do ensino,

a infraestrutura precária e a ausência de recursos para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A Lei nº 11.274/2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos, teve sua implantação imediata, não garantiu que todas as escolas estivessem preparadas para receber crianças mais novas — com salas de aula adaptadas, banheiros adequados e espaços lúdicos —, a política forçou um cronograma de adequação que ignorou a realidade da rede pública. Isso resultou na inclusão de crianças de seis anos em ambientes que não eram apropriados para sua idade e para suas necessidades de desenvolvimento, em um modelo de ensino que muitas vezes antecipou a alfabetização formal.

O foco do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, em muitas escolas, se tornou a alfabetização, com a pressão por resultados de exames. Essa abordagem desconsiderou o caráter global do aprendizado na primeira infância, ignorando aspectos como a socialização, o desenvolvimento motor e o brincar, que são cruciais para o desenvolvimento infantil.

Apesar de ser um avanço legal, a implementação da política enfrentou, e ainda enfrenta, desafios consideráveis. Um dos principais problemas foi a falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, que não estavam preparadas para acolher crianças de seis anos, necessitando de espaços mais lúdicos e específicos. Além disso, essa política gerou debates sobre a formação dos professores, já que a atuação com essa faixa etária exigia conhecimentos da pedagogia da infância e estratégias de ensino que nem sempre eram contempladas nos cursos de formação.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, como discutido anteriormente, foi um documento de intenções ambiciosas, mas com pouca efetividade prática devido à ausência de mecanismos de financiamento e à falta de articulação entre os entes federativos. Sua abordagem era mais um conjunto de metas a serem alcançadas do que um plano de ação concreto.

Em contrapartida, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, emergiu com uma lógica completamente diferente: a de transformar o Ministério da Educação (MEC) em um ente articulador e indutor de políticas públicas, com foco na gestão por resultados. Essa mudança de paradigma gerou uma série de incongruências entre os dois planos.

A principal incongruência reside na filosofia e nos mecanismos de implementação. Enquanto o PNE de 2001 se baseou em uma visão mais ampla e, por

vezes, idealista da educação, o PDE de 2007 adotou uma perspectiva gerencialista e pragmática, fortemente influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial. O PDE foi construído em torno de instrumentos como o IDEB, que estabeleceu metas numéricas e mensuráveis para as escolas.

Essa ênfase na quantificação da qualidade entra em conflito com a abordagem mais qualitativa e programática do PNE de 2001. A LDB e o PNE falavam em autonomia das escolas e na valorização da carreira docente, mas o PDE, com a sua lógica de ranqueamento e premiação, acabou por criar uma cultura de competição e de pressão por resultados que muitas vezes comprometeu a autonomia pedagógica e o aprendizado integral.

Além disso, a forma de financiamento também revela uma grande desarmonia. O PNE de 2001 não estabeleceu fontes de financiamento claras para suas metas, o que foi uma de suas maiores falhas. O PDE, por sua vez, buscou contornar essa falha ao vincular o repasse de recursos a resultados e indicadores de desempenho, como o próprio IDEB.

Essa vinculação, embora tenha tornado o financiamento mais eficiente em alguns aspectos, transformou a educação em um mercado de resultados. Em vez de garantir o direito a uma educação de qualidade para todos, o PDE de 2007 priorizou a eficiência e a produtividade, submetendo o sistema educacional a uma lógica que é incongruente com a visão humanística e equitativa defendida em outros documentos legais e em debates acadêmicos.

O Plano de Ações Articuladas (PAR), principal instrumento do PDE, exemplifica essa visão gerencialista. Ele exigia que municípios e estados elaborassem um diagnóstico detalhado de sua rede de ensino e formalizassem, em um documento técnico, as ações e os recursos que precisavam. Embora o PAR tenha sido concebido para articular as necessidades locais com o financiamento federal, na prática, ele centralizou o planejamento e burocratizou as demandas, limitando a autonomia das gestões municipais. Essa lógica de plano técnico imposta pelo MEC reforçou a ideia de que a educação era um problema de gestão, a ser resolvido com métricas e planos predefinidos, desconsiderando as particularidades pedagógicas, culturais e sociais de cada contexto.

A expansão da jornada escolar para um modelo de tempo integral emergiu como um pilar central da política educacional brasileira nos anos 2000, particularmente impulsionada pelo PDE de 2007. O fundamento primordial para essa

diretriz era a crença de que, ao estender o período dos alunos na instituição de ensino, se potencializaria o aprendizado e o amadurecimento integral, contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais e a mitigação das desigualdades sociais. O propósito era viabilizar uma jornada de no mínimo sete horas por dia, com atividades que transcendiam o currículo padrão, abrangendo oficinas de arte, esporte, ciência e reforço escolar.

A iniciativa federal que impulsionou essa ação foi o Programa Mais Educação, criado em 2007. Embora tenha sido concebido para fomentar a educação em tempo integral com suporte técnico e financeiro, a sua concretização na prática teve suas dificuldades. Muitas escolas, em razão da precariedade de sua estrutura física e de verbas, não conseguiram oferecer atividades de qualidade, resultando em uma execução limitada a reforço e atividades lúdicas.

O programa também foi alvo de críticas por sobrecarregar as equipes escolares que, sem a devida qualificação ou remuneração, nem sempre estavam preparadas para a nova modalidade de trabalho, como nos dizem Cardoso e Roggero (2025, p. 116):

As instituições escolares, em consonância com o sistema econômico, independentemente das necessidades e potencialidades humanas, personificaram a eficiência nos resultados e a participação na competição estimulada pelo governo federal, que construía uma narrativa de seu interesse na manutenção do poder, longe do conhecer e do pensar, premiando aqueles que aderem aos seus propósitos, assumem as regras do jogo proposto e respondem ao mínimo exigido.

A década de 2000 foi marcada pela multiplicação de cursos e programas de FC para professores. Essa expansão foi, em grande parte, impulsionada por uma lógica de eficiência e qualificação técnica, muitas vezes descolada da realidade complexa e multifacetada do trabalho em sala de aula. As formações oferecidas por instituições privadas e a distância ganharam espaço, focadas em capacitar o professor para atuar em um sistema gerenciado por resultados.

O problema central era que esses programas, em vez de serem escolhidos pelos próprios professores com base em suas necessidades pedagógicas, eram impostos de cima para baixo, como uma exigência para atenderem a metas e indicadores de desempenho. A formação, nesse contexto, foi reduzida a um meio de capacitar o professor para atuar em um sistema gerencial, “a atividade docente foi

colada a uma epistemologia do aprender a aprender, aquela que olha os dados avaliativos como referência de qualidade, ao mesmo tempo descolada do conhecimento e do pensamento” (Cardoso; Roggero, 2025, p. 124).

A expansão da educação a distância (EAD) para a formação inicial e continuada de professores é um exemplo claro dessa lógica. Embora a EAD tenha democratizado o acesso a cursos, ela foi criticada pela falta de qualidade e pela ausência de acompanhamento pedagógico adequado. O que poderia ser uma ferramenta de inclusão se tornou, em muitos casos, uma solução de baixo custo para atender à demanda por diplomas e certificados. Essa política, ao invés de fortalecer as licenciaturas em universidades públicas, transferiu essa responsabilidade para um modelo de negócio educacional que via a formação docente como um produto e não como um processo complexo de desenvolvimento profissional.

As políticas públicas da década de 2010 continuaram na perspectiva do PNE 2001, sendo reeditado apenas em 2014. Acentuaram-se as políticas assistencialistas associadas às iludidas intenções pedagógicas: Brasil Carinhoso, Bolsa Família, Mais Educação, Programa Saúde na Escola, entre outras que reforçaram o viés da escola como “operadora do serviço público”.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, com duração de 10 anos, foi aclamado por sua abordagem ambiciosa e por estabelecer 20 metas para a educação brasileira, abrangendo desde a educação infantil até o ensino superior. Diferente de seu antecessor de 2001, o PNE de 2014 veio acompanhado de um diagnóstico mais aprofundado e de mecanismos que deveriam articular as ações da União, dos estados e dos municípios. Sua visão era garantir o direito à educação de qualidade, no entanto, fazendo-se uma análise mais aprofundada podemos vislumbrar que as intenções do plano não se materializaram por completo e grande parte das metas estabelecidas não foi alcançada.

As 20 metas³ do PNE 2014 são:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em

³ Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/conheca-as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao>. Acesso em 16 mar. 2026.

creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a catorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%.

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica.

Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Figura 1: Médias nacionais para o Ideb

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

Fonte: <https://undime.org.br/noticia/conheca-as-20-metas-do-plano-nacional-de-educacao>

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, das regiões de menor escolaridade (norte e nordeste) no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE.)

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.

Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de gratuidade na expansão de vagas.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% de doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegurando-lhes a devida formação inicial, nos termos da legislação, e formação continuada, em nível superior de graduação e pós-graduação, gratuita e na respectiva área de atuação.

Meta 16: Formar, até o último ano de vigência deste PNE, 50% dos professores que atuam na educação básica em curso de pós-graduação stricto ou lato sensu em sua área de atuação e garantir que os profissionais da educação básica tenham acesso à formação continuada, considerando as necessidades e contextos dos vários sistemas de ensino.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: Garantir, em leis específicas aprovadas no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, a efetivação da gestão democrática na educação básica e superior pública, informada pela prevalência de decisões colegiadas nos órgãos dos sistemas de ensino e nas instituições de educação, e forma de acesso às funções de direção que conjuguem mérito e desempenho à participação das comunidades escolar e acadêmica, observada a autonomia federativa e das universidades.

Meta 20: Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio.

Uma das maiores inconsistências do PNE de 2014 foi a falta de um financiamento adequado. A 20ª meta, que pretendia investir 10% do Produto Interno Bruto – PIB em educação foi um dos pontos mais importantes do plano, mas sua execução se mostrou ineficaz. Sem um orçamento garantido e com as constantes crises econômicas, a meta se tornou quase inalcançável, comprometendo o sucesso

de todas as outras. Programas de FC para professores, a construção de creches e a adequação da infraestrutura escolar ficaram fragilizados.

No que diz respeito à tecnologia, o PNE de 2014 defendeu a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) para a educação, mas a política foi executada de forma fragmentada e superficial. Em muitos casos, a tecnologia foi vista apenas como uma ferramenta para o consumo de conteúdo e não como um instrumento para a inovação pedagógica e a inclusão social.

A distribuição de *tablets* e computadores, sem o devido treinamento dos professores, a oferta de internet de qualidade e o apoio técnico necessário, resultou em equipamentos subutilizados ou até mesmo danificados. A tecnologia, que deveria ser um meio para a transformação, acabou por se tornar um fim em si mesma, sem integrar-se de forma significativa ao currículo e à rotina escolar.

Além disso, a política falhou em não abordar a exclusão digital, não garantindo que todos os alunos e escolas, principalmente em áreas rurais e periféricas, tivessem acesso às ferramentas necessárias. A visão de que a simples presença da tecnologia resolveria os problemas de aprendizado se mostrou equivocada e, em muitos casos, aprofundou as desigualdades.

O PNE de 2014 reforçou a primazia das avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como instrumentos de aferição da qualidade. Essas avaliações se tornaram um fim em si mesmas, induzindo uma pedagogia do exame nas escolas, em que o foco do ensino se restringe aos conteúdos cobrados nas provas.

Essa lógica de responsabilização baseada em índices numéricos negligenciou a complexidade do processo educativo e ignorou o trabalho qualitativo do professor, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. O que deveria ser um diagnóstico para melhorar a educação, transformou-se em um mecanismo de ranqueamento que, frequentemente, penaliza as escolas que atendem a alunos em situação de maior vulnerabilidade social.

A década de 2010 consolidou e aprofundou a lógica de formação docente que vinha sendo construída no período anterior. A política de FC seguiu vinculada a metas de desempenho e a resultados de avaliações externas, como o IDEB, reforçando uma visão instrumental do trabalho pedagógico. Os programas de formação, que muitas vezes não consideravam a autonomia do professor para escolher o que e como aprender, foram ampliados e a formação foi vista menos como um processo de

desenvolvimento profissional e mais como uma exigência técnica para alinhar a prática em sala de aula aos indicadores do sistema. Esse modelo de formação mostra que

O docente vem se anulando frente à irracionalidade das forças objetivas, deixando de dialogar com os pares, numa impotência, numa alienação, numa autonomia reduzida na convocação para operar mudanças no processo de ensino-aprendizagem, produzir resultados falsos de qualidade, cumpridos entre o fluxo escolar e o desempenho padronizado dos estudantes (Cardoso; Roggero, 2025, p. 163).

Assim sendo, as últimas quatro décadas revelam um ciclo de políticas que, apesar de terem ampliado o acesso e a formalidade, não conseguiram resolver os problemas estruturais da educação brasileira. A transição de um foco legalista para um gerencialista distanciou as políticas da realidade escolar. A falta de autonomia dos professores, a precarização dos cursos e o abismo entre as políticas e o cotidiano das escolas continuam sendo os maiores desafios para a construção de uma educação de qualidade e verdadeiramente equitativa no Brasil.

2.2 Formação docente continuada ou em serviço

Há muito tempo a educação assimilou a ideia de que o professor não se forma quando termina a graduação, mas se constrói num *continuum*. Assim sendo, devido também às constantes mudanças em nossa sociedade, políticas de FC ou em serviço foram estimuladas desde a década de 1990, para acrescentar à formação inicial e dar possibilidade ao professor de enfrentar os desafios da atualidade. Essa formação, assim como nos mostra Gatti (2019, p. 37):

precisa ser condizente com o papel dessa educação no cenário contemporâneo, com o desenvolvimento de uma consciência crítico-construtiva, com a capacidade de compreender e construir soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições etc.

É importante que o professor compreenda a necessidade de estar em contínuo desenvolvimento, assim como nos aponta Paulo Freire (1996, p. 58):

A formação permanente do professor, a reflexão crítica sobre sua prática, é o movimento fundamental de que a consciência da sua inconclusão se forja [...] O que exige de mim, enquanto professor, que eu me assuma como um ser inconcluso, um ser que é, mas ainda não é, e que, por isso, me mobilize para saber mais, para saber melhor.

A FC sucede a formação inicial com o propósito de atualizar e aprimorar habilidades, conhecimentos e práticas pedagógicas. Esse processo é essencial para assegurar que os docentes estejam aptos a enfrentarem os desafios dinâmicos do cenário educacional contemporâneo. Ademais, o que se percebe na formação inicial, conforme Almeida e Silva (2014, p. 144), é

a prevalência de currículos que continuam a dicotomizar teoria e prática, mesmo quando grande parte dos alunos exerce a docência na educação básica e teriam melhores oportunidades de refletir sobre a prática autêntica que realizam em sala de aula e de buscar teorias para melhor compreendê-la e transformá-la.

Para superar a fragmentação entre o saber acadêmico e a realidade escolar, Nóvoa (2017) defende a urgência de uma reconfiguração institucional que tire a formação do isolamento. Segundo o autor, o fortalecimento da docência exige a criação de espaços híbridos de aprendizagem:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. Neste lugar, deve assumir-se um “imperativo de profissionalização” (Andrews; Bartell; Richmond, 2016). Dito de outro modo: é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Nesse contexto, a construção dos saberes profissionais do magistério não se limita à acumulação de teorias acadêmicas, mas consolida-se na intersecção entre o conhecimento científico e a experiência cotidiana. Esses saberes são plurais e temporais, originando-se tanto da formação institucional quanto do “saber-fazer” desenvolvido no lócus educativo. Conforme a prática docente se desenrola, o professor mobiliza saberes da disciplina, curriculares e pedagógicos, transformando-os em um repertório próprio que é constantemente testado e validado pela realidade da sala de aula.

Consoante defende Nóvoa (2022, p. 1121), quando diz que o amadurecimento profissional depende da criação de condições institucionais que protejam a jornada individual de cada educador, uma vez que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa *disposição pessoal*. Precisamos de espaços e de tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenómenos de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores.

Essa perspectiva reforça que a ausência de espaços de autoconstrução e de um acompanhamento reflexivo contínuo é o que muitas vezes precipita o esgotamento docente e a perda de sentido do trabalho. Para que a FC seja efetiva, ela deve, portanto, superar a lógica da instrução externa e converter-se em um processo de acolhimento e desenvolvimento da “disposição pessoal” do professor, garantindo que ele firme sua posição diante das complexidades do cotidiano escolar.

Portanto, a construção da profissionalidade docente é um processo contínuo de socialização, no qual o professor se constrói, tornando-se um sujeito reflexivo. É através do diálogo com os pares e da análise crítica de suas próprias ações que os saberes são reconstruídos, permitindo que a identidade profissional se fortaleça diante das incertezas e complexidades inerentes ao ato de ensinar.

Nesse sentido, coadunamos com as perspectivas de Tardif e Raymond (2000, p. 239),

se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e em uma vivência profissional através das quais se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional, onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério.

Primeiramente, a FC é fruto de uma intencionalidade política e racional do poder público, que delimita o espaço institucional da formação e seleciona conhecimentos e práticas a partir de uma vontade extrínseca aos indivíduos. Complementarmente, cabe ao Estado a prerrogativa de determinar os títulos,

conceder direitos e moldar as aspirações das quais os sujeitos serão portadores (Bourdieu, 2002).

Ao analisarmos as políticas de formação atuais, percebemos um movimento que tende a transformar o professor num mero executor de *scripts* didáticos pré-configurados em ambientes digitais. Este processo de ‘desintelectualização’ da docência é alimentado por uma visão de ensino que ignora as dimensões política e social da escola. Segundo Queiroz (2012), esta realidade é sustentada por uma escolha paradigmática consciente nas políticas educativas brasileiras, visto que:

o paradigma da racionalidade técnica tem sido a inspiração das políticas educacionais e de grande parte dos cursos de formação de professores no Brasil. Assim, essa formação é vista como um processo de transmissão de conteúdos pré-estabelecidos e de técnicas didáticas em detrimento de seu caráter político de formação de sujeitos comprometidos com a transformação da realidade (Queiroz, 2012, p. 1489).

A importância da FC pode ser destacada por alguns aspectos, tais como: a atualização profissional, a melhoria na prática pedagógica, o desenvolvimento profissional e pessoal e a satisfação profissional.

A atualização profissional dos professores tem se tornado fundamental, pois a educação está em constante mudança, seja por avanços tecnológicos, novas teorias pedagógicas ou mudanças nas políticas educacionais, pois “trata-se de uma profissão cuja demanda de formação se faz contínua, ampliando-se ao longo da carreira docente e com formação específica para tal” (Ferreira *et al.*, 2020, p. 11).

A FC ajuda os professores a se manterem atualizados sobre essas mudanças, garantindo que eles possam fornecer a seus alunos a melhor educação possível. Ela oferece aos professores a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas e aprender novas estratégias de ensino que possam melhorar o aprendizado dos alunos. Isso pode incluir técnicas de sala de aula mais eficazes, métodos de avaliação inovadores e abordagens para lidar com a diversidade na sala de aula.

Para tanto, é importante que os professores compreendam a importância de valorizar o que Nóvoa (2023) chama de “conhecimento profissional docente”, que somente pode ser concebido através de um exercício pessoal e coletivo de reflexão, que implica análise crítica sobre o trabalho docente.

A verdadeira valorização do magistério não pode ser fragmentada em incentivos pontuais, devendo ser compreendida como um projeto político de

sustentação da dignidade docente e da qualidade democrática da escola. Reivindicar o “lugar” do professor, como sugere Nóvoa (2017), alude reconhecer que a excelência educativa é indissociável das condições objetivas de trabalho e do respeito à autonomia intelectual de quem educa. Nesta perspectiva, a valorização deixa de ser uma concessão e passa a ser um fundamento social, pois, como asseveram Gatti *et al.*:

Do ponto de vista social essa valorização requer também políticas consistentes de carreira, salário e das condições da própria vida escolar: infraestrutura, materiais didáticos, apoios pedagógicos, respeito ao seu âmbito de ação com vistas à instauração de uma gestão democrática, com espírito de cooperação (Gatti *et al.*, 2019, p. 42).

Este entendimento afasta a formação de uma lógica puramente instrumental e a reposiciona no campo do direito profissional. Valorizar o professor significa assegurar que a escola disponha de um suporte pedagógico robusto e de uma infraestrutura que dignifique o ato de ensinar, permitindo que o “espírito de cooperação” substitua o isolamento.

Participar de programas de FC pode ajudar os professores a desenvolverem habilidades pessoais e profissionais, como liderança, comunicação eficaz, trabalho em equipe e resolução de problemas. Contudo, se não houver uma reflexão contínua do trabalho docente, tais programas correm o risco de se tornarem meros processos burocráticos de capacitação técnica. Sem o exercício da criticidade sobre a própria prática, a formação é reduzida ao cumprimento de exigências administrativas ou ao aprendizado de ferramentas isoladas, o que impede a construção de uma autonomia profissional verdadeira e o enfrentamento real dos desafios complexos encontrados no cotidiano da sala de aula.

Assim como nos diz Nóvoa sobre o conhecimento profissional docente (2023, p. 66), “Um professor tem de lidar com muitas e diferentes formas de conhecimento, dos conteúdos das disciplinas às teorias e aos métodos pedagógicos, mas a síntese deve ser feita com base num “terceiro gênero de conhecimento” – o conhecimento profissional docente”.

Professores que se engajam em oportunidades de FC muitas vezes relatam maior satisfação no trabalho. Isso ocorre porque eles se sentem mais confiantes em suas habilidades, mais conectados com seus colegas e mais capacitados para lidarem com os desafios que enfrentam. Nesta perspectiva, Nóvoa (1995, p. 35) aponta sobre

a importância de conceber a formação de professores num contexto de responsabilidade profissional, sugerindo uma atenção constante à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais, colectivas ou organizacionais.

Para tanto, há de se pensar em uma FC que perpassse o estigma de formação instantânea, por meio da participação de cursos e atividades prescritas que muitas vezes se encontram desvinculadas da prática profissional real, visto que este molde está desatualizado e não atende às necessidades contemporâneas de educação. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 5) afirma que:

[...] a formação continuada permanece dominada por uma lógica de cursos e de ações que os professores devem frequentar. Hoje, nada disto faz sentido. Precisamos de uma mudança de fundo no modo de pensar e de praticar a formação de professores, ligando a formação com a profissão, os espaços da formação com os espaços da profissão, os conhecimentos académicos e pedagógicos com o conhecimento profissional docente. Precisamos de ousadia e de políticas públicas de valorização dos professores. Só é possível firmar e afirmar a presença da profissão na formação se os professores se sentirem valorizados e confiantes, e se tiverem condições concretas (tempo, horários flexíveis, reconhecimento do trabalho de supervisão e de enquadramento dos licenciandos, possibilidade de darem aulas nas licenciaturas etc.) para participarem efetivamente na formação dos seus futuros colegas.

Uma postura fundamental para a transformação educacional reside na conexão entre o conhecimento académico e a realidade da sala de aula, permitindo que os docentes desenvolvam habilidades práticas condizentes com os desafios da profissão. Essa perspectiva converge com o pensamento de Nóvoa (2022, p. 68), ao afirmar que:

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, se enriquece e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores.

Sob essa ótica, ao adotarem uma postura reflexiva e colaborativa, os professores engajam-se em um processo contínuo de aprimoramento. Tal exercício de partilha é essencial, como reitera Nóvoa (2023, p. 55):

Os professores devem partilhar as suas experiências, refletir em conjunto sobre elas, ajudar a construir os processos de transformação

da educação. Graças a esse esforço encontraremos novas possibilidades e caminhos para a educação pública.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que os docentes compreendam a relevância de seu papel político-pedagógico para resistirem ao que o autor denomina como “a grande indústria global da educação”.

Embora a responsabilidade pela FC recaia sobre as unidades escolares e as esferas estaduais e municipais, observamos, frequentemente, o estabelecimento de parcerias com fundações privadas. Tais instituições tendem a adotar abordagens padronizadas, replicando conteúdos de forma descontextualizada. Essa dinâmica acaba por reduzir a formação ao fornecimento de modelos prescritivos que ignoram as particularidades do cotidiano escolar e a subjetividade docente, tratando os professores como meros executores de currículos em detrimento de sua natureza como profissionais reflexivos.

2.3 Breve histórico da formação continuada na rede pública estadual de Mato Grosso

A FC de docentes tem se consolidado como um tema central no debate sobre políticas educacionais no Brasil e em outros países. A história da FC de professores na rede pública de Mato Grosso está intimamente ligada às políticas de reestruturação do sistema educacional do estado, que, todavia, permanecem vinculadas às orientações nacionais.

Nas Orientações Gerais da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, princípios e diretrizes norteadores do processo são descritos. Para dar suporte à proposta pedagógica de implantação da escola organizada por ciclos de formação humana, através da Lei 8405 de 27/12/2005, foram criados os Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação “CEFAPROs”. Eles tinham por finalidade “a formação continuada, o uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino” (Mato Grosso, 2005, Artigo 1º, Parágrafo Único).

Por intermédio da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica (SUFP), a execução dessas ações era realizada por quinze CEFAPROs, que atendiam a 727 escolas estaduais por meio do ‘Projeto Sala de

Educador' que precisavam vincular-se aos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a partir de “envolvimento em estudos contínuos e sistemáticos, seja através de programas especialmente organizados pelas instituições de Ensino Superior e/ou Secretarias de Educação, ou aquelas definidas no próprio contexto da unidade escolar”, conforme aponta o documento intitulado *“Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso”* (Mato Grosso, 2010, p. 10).

O documento foi elaborado e discutido entre professores, técnicos da Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica/SUFP e dos CEFAPROS, no período de 2004 a 2010, com o objetivo de delinear as diretrizes da formação inicial e continuada dos Profissionais da Educação da Rede Estadual em Mato Grosso, conforme Santos, Silva e Ramos (2012, p. 88):

O CEFAPRO era o órgão responsável pela política de formação, sistematização e execução de projetos e programas da SEDUC. Além de efetivar a política educacional do estado, os CEFAPROS buscavam cumprir a política de qualificação e valorização dos profissionais que atuavam na rede pública. O objetivo principal do Projeto, por sua vez, era de “fortalecer a escola como *lócus* de formação continuada, por meio da organização de grupos de estudos que priorizem o comprometimento do coletivo da escola com a melhoria da qualidade social da educação”. A formação nas escolas se dava através dos professores formadores que ingressavam no cargo por processos seletivos.

O documento “Políticas de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso” (2010) escreve as seguintes funções para o Centro de Formação: diagnosticar necessidades, apoiar e propor ações formativas junto às escolas da rede pública de ensino; elaborar, acompanhar e avaliar o projeto de FC nas escolas, contribuindo para o desenvolvimento dos profissionais que nelas atuam; estimular, divulgar e realizar ações inovadoras, através da troca de experiências, da reflexão e pesquisa sobre a própria realidade educativa; diagnosticar as necessidades e propor projetos de áreas específicas, visando à qualidade do ensino e da aprendizagem; responder à necessidade de melhorar os projetos formativos nas escolas e corresponsabilizar todos os envolvidos nesse processo; disseminar as políticas públicas nacionais e estaduais de formação inicial e continuada em todo o território mato-grossense; e mediar as necessidades formativas e as políticas oficiais, fortalecendo e dinamizando a rede de formação (Mato Grosso, 2010, p. 22).

Segundo Gobatto (2015, p. 10):

por entender que a escola evolui se seu grupo atuar coletivamente, as inscrições para a participação dos grupos de estudo organizados pelos polos de Cefapro/MT ocorriam por escola. Assim, de acordo com as necessidades das escolas, o Centro de Formação construía seu planejamento, procurando atender as necessidades de cada escola e grupo de professores em exercício, porém sem perder de vista os objetivos do Sistema Público de Ensino. Porém a proposição inicial de um contexto democrático e gerenciado pelos profissionais da educação enfrentou e enfrenta muitos obstáculos, pois os professores-formadores, que deveriam ser o apoio desses grupos, foram assumindo cada vez mais a função de multiplicadores.

Nesta perspectiva, os CEFAPROs se tornaram um espaço de

garantia do direito à formação, que tem que estar vinculada a estímulos profissionais que vão além do salário, como condições de trabalho, viabilização de projetos, progressão funcional, dentre outros. Somando-se a esses fatores, é possível afirmar que os processos de desenvolvimento profissional são também determinados pela cultura organizacional e colaborativa das escolas e centros de formação docente. A instituição de espaços e de tempos que possibilitem aos professores a socialização de seus conhecimentos, as experiências, o desenvolvimento de projetos colaborativos, de trabalhos colegiados, tem a possibilidade de produzir uma efetiva participação e envolvimento da escola (Rodrigues, 2007, p. 11).

Nos anos posteriores, o Projeto Sala do Professor foi sendo alterado conforme as necessidades foram surgindo. Em 2011, foi renomeado para Sala do Educador, devido à inclusão dos demais profissionais da educação no projeto, pois entendia-se que a escola passou “de espaço de ensino-aprendizagem, concentrado na sala de aula, [...] a ser espaço educativo, com múltiplas tarefas, várias delas confiadas não somente aos professores, mas a outros funcionários” (Mato Grosso, 2011, p. 4), sendo necessária a formação de todos que na escola atuavam.

Nesta perspectiva, esta política de formação compreendia que todos os profissionais da educação eram essenciais e trabalham de forma complementar para a formação integral dos estudantes, não incluindo apenas professores e gestores, mas também secretários, apoios administrativos pedagógicos e técnicos administrativos pedagógicos.

A reconfiguração administrativa da educação pública no estado de Mato Grosso ganhou novos contornos com a promulgação da Lei Estadual nº 11.668, de 11 de janeiro de 2022, que instituiu as Diretorias Regionais de Educação (DREs) como instâncias intermediárias diretamente subordinadas à Secretaria de Estado de

Educação (SEDUC-MT). De acordo com o Artigo 1º do referido dispositivo legal, as DREs assumiram a missão institucional de gerir a implantação, o monitoramento e a avaliação da política educacional da educação básica nas unidades escolares sob sua jurisdição, visando assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

Sob o discurso oficial do redimensionamento e da otimização da infraestrutura, o Estado justificou essa transição como um mecanismo de descentralização eficiente, capaz de gerar estruturas administrativas mais ágeis, regionalizadas e formalmente sintonizadas com as demandas locais. Todavia, sob a perspectiva da formação docente, essa transição representou uma ruptura paradigmática profunda: a extinção definitiva dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPROs) e a consequente transferência de suas atribuições para a recém-criada Coordenadoria de Formação (COFOR), abrigada no interior da estrutura de cada diretoria regional.

Com o encerramento das atividades dos CEFAPROs, que historicamente funcionavam como polos descentralizados de desenvolvimento profissional com relativa autonomia didático-pedagógica para construir cursos a partir das demandas diagnosticadas na base escolar, a COFOR passou a centralizar as ações formativas em nível regional. Os antigos professores formadores integraram os quadros da coordenadoria, modificando substancialmente a natureza de sua atuação.

Se outrora o foco residia em uma formação continuada de caráter mais emancipatório e presencial, construída no diálogo horizontal com a escola, a inserção da COFOR na engrenagem das DREs reposicionou a formação sob a égide da racionalidade técnica e do gerencialismo. A coordenadoria converteu-se, fundamentalmente, no braço operacional encarregado de implementar e fiscalizar o cumprimento das diretrizes macro da SEDUC-MT.

Nesse novo desenho institucional, a atuação da COFOR entrelaça-se de forma umbilical com os ambientes virtuais, tornando-se a agência mediadora e fiscalizadora da formação continuada desenvolvida por meio da plataforma AVADEP. Cabe a essa coordenadoria monitorar o engajamento dos docentes, acompanhar os índices de produtividade, gerenciar o cumprimento das cargas horárias virtuais e atuar na cobrança burocrática dos módulos formativos padronizados e enviados pela matriz central do Estado.

Esse rearranjo gerou tensões evidentes na identidade profissional dos formadores e dos professores cursistas, uma vez que a autonomia para o desenho de ementas locais foi mitigada em prol de uma curadoria digital centralizada na SEDUC.

Ademais, por estar inserida em uma estrutura de monitoramento e controle externo vinculada à Gratificação por Resultados (GR), as ações de formação articuladas pela COFOR acabam, muitas vezes, assumindo um tom de obrigatoriedade administrativa e utilitarista, tensionando a relação pedagógica e evidenciando o descompasso entre a oferta tecnológica estatal e as reais necessidades cotidianas dos professores que atuam nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso.

2.4 Programa EducAção10 anos

No ano de 2022, o Governo do Estado de Mato Grosso instituiu o Decreto 1.497 de 2022 que criou o Programa EducAção - 10 Anos em Mato Grosso, com a intenção de aprimorar as políticas estaduais de educação através de projetos e ações que busquem melhorar a qualidade do ensino e principalmente os índices educacionais, com a meta principal de colocar a educação do estado entre as 5 primeiras do país até 2032. Ficaram estabelecidos 6 pilares estratégicos: I - Impacto Educacional; II - Equidade e Diversidade; III - Tecnologia e Educação; IV - Valorização Profissional; V - Gestão para Resultados e VI - Infraestrutura.

O programa consiste em 30 políticas públicas que devem ser implementadas em todas as escolas estaduais e, em colaboração com os municípios, também nas escolas municipais. O conjunto de metas de aprendizagem, taxa de alfabetização e redução da evasão e abandono escolar tiveram prazos estabelecidos em médio e longo prazo.

As políticas públicas do Programa EducAção 10 anos são:

- #1. Sistema Estruturado de Ensino
- #2. Formação Continuada dos Professores
- #3. Alfabetização
- #4. Novo Ensino Médio
- #5. Avaliação (Avalia MT)
- #6. Materiais Escolares
- #7. Uniformes Escolares

- #8. Política Pública do Regime de Colaboração
- #9. Infraestrutura Escolar
- #10. Valorização Profissional
- #11. Ensino em Tempo Integral
- #12. Educação Escolar Indígena
- #13. Alimentação Escolar
- #14. Implementação das DREs
- #15. Política Pública de Acesso e Permanência
- #16. Projetos Pedagógicos Complementares
- #17. Gestão Integrada
- #18. Transporte Escolar
- #19. Escolas Militares
- #20. Educação Escolar do Campo
- #21. Política da Educação Escolar Quilombola
- #22. Educação Especial
- #23. Gestão Escolar
- #24. Tecnologia no Ambiente Escolar
- #25. Línguas Estrangeiras
- #26. Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- #27. Bem-estar Escolar
- #28. Gestão do Patrimônio
- #29. Descentralização da Gestão de Pessoas
- #30. Aquisições na Educação

No que se refere à FC, a proposta do plano é composta de “cursos propostos na perspectiva do desenvolvimento profissional docente e visa atender as necessidades de melhoria de aprendizagem dos estudantes, identificadas a partir dos resultados de avaliações internas e externas e no seu desempenho na rotina escolar”. (Mato Grosso, 2023, p. 10).

A FC proposta se organiza em 3 eixos: Práticas de Ensino e Instrumentalização nas Aprendizagens, Currículo e Gestão Educacional e Demandas Formativas Contextuais-Circunstanciadas. Esta política ainda tem como componentes: Formações Continuidas em Práticas Pedagógicas, Pacto pela Digitalização e Formação dos Projetos Pedagógicos Integrados.

Nesse cenário, a FC tem sido estruturada de forma estratégica, utilizando a análise de resultados de avaliações internas e externas para orientar as intervenções pedagógicas. O desempenho do estado de Mato Grosso no IDEB 2023, que o posicionou entre os dez melhores do país, surge como possível indicador relevante da eficácia das políticas implementadas nos últimos anos. O governo estadual tem usado esse resultado sugerindo que o alinhamento entre as metas de aprendizagem e os programas de formação tem contribuído para a consolidação de um sistema de ensino focado no desenvolvimento contínuo dos estudantes.

Com o objetivo de dar visibilidade às diretrizes do Programa Educação 10 anos, o Governo do Estado de Mato Grosso, sob a gestão da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), elaborou uma série de publicações institucionais. Entre elas, destacamos a Revista 03 (2024), que articula uma narrativa de êxito em torno das políticas implementadas. O periódico enfatiza os resultados alcançados, conferindo protagonismo ao discurso do Secretário de Educação, Alan Porto, que reforça a eficácia das metas estabelecidas pelo plano como motor de transformação da rede estadual, quando diz sobre a importância de:

ter repensado e reestruturado as bases do aprendizado, assegurando um futuro promissor para nossos estudantes, educadores e demais profissionais da educação. Visualizamos os professores não apenas como transmissores de conhecimento, mas como os verdadeiros alicerces da sociedade do saber. Como resultado, saltamos de 22º lugar em 2019 para a 8ª posição no ranking do Ideb de 2023 (Mato Grosso, 2024, p. 8).

Com a promessa de aprimorar conhecimentos e práticas, a Secretaria de Estado de Educação disponibilizou o AVADEP - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Educação Profissional, um sistema de plataforma *online* que oferta cursos no formato *online* para os servidores da rede estadual de ensino. Ele disponibiliza cursos, materiais e ferramentas que visam apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores, com foco em temas como inclusão, tecnologia e busca ativa escolar.

O AVADEP tem como proposta: impulsionar a trajetória dos servidores, focando em temas inovadores; dispor de ferramentas e recursos para apoiar a implementação de iniciativas pedagógicas nas escolas e auxiliar os servidores a alcançarem melhores resultados, impactando assim em sua gratificação por resultado, como prevê o Decreto Nº 1.303, de 03 de março de 2022. Os servidores da rede estadual de Mato Grosso podem acessar o AVADEP utilizando seu *e-mail* institucional, que é criado

automaticamente após sua atribuição na plataforma do módulo de gestão de pessoas – GPE.

2.5 Tecnologias digitais e plataformização da educação

Conforme estabelecido pela Política Nacional de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023), a educação digital se apoia em pilares que vão muito além da simples presença de dispositivos em sala. Seus princípios basilares incluem: o acesso à internet de alta velocidade, o uso intencional e educativo da tecnologia, a aquisição de letramento digital e o aprimoramento de habilidades essenciais, como pensamento computacional, codificação, robótica, produção de conteúdo digital, comunicação, trabalho colaborativo, resolução de problemas, além de segurança e conduta ética no ambiente *online*. Nesta concepção, a educação digital abrange uma abordagem integral, exigindo uma infraestrutura escolar moderna, metodologias de ensino inovadoras e o desenvolvimento sistemático das competências digitais dos estudantes.

Na perspectiva de Souza e Pena (2025, p. 55):

A educação digital é essencial nas escolas, especialmente porque os estudantes de hoje são nativos digitais e têm grande interesse pela tecnologia, tornando-se mais participativos quando esta é explorada. Ela não só promove aulas mais envolventes, mas também, democratiza o acesso à informação, já que é muito mais fácil pesquisar qualquer assunto na Internet do que em uma biblioteca física com recursos limitados, tanto que, ao integrar experiências de aprendizagem online e offline, as escolas oferecem aos estudantes a oportunidade de aprender mais em menos tempo.

Em conformidade com a Lei supracitada, o Programa Federal Educação Conectada, atualmente articulado e ampliado pela Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), representa o compromisso do Governo Federal de universalizar o acesso à internet de alta velocidade e qualidade em todas as escolas públicas de educação básica do país até 2026. A iniciativa transcende a simples instalação de cabos, focando em garantir uma conectividade adequada para uso pedagógico e administrativo, buscando a efetiva transformação digital no ambiente escolar.

Para alcançar este objetivo, a Estratégia Nacional opera de forma sistêmica, estruturada em seis eixos essenciais: Conectividade (garantia de banda larga estável),

Ambientes e Dispositivos (infraestrutura interna e equipamentos), Competências e Formação (capacitação de professores e gestores), Recursos Educacionais Digitais (disponibilização de conteúdo alinhado à BNCC⁴), Currículo (inclusão de letramento digital e competências como pensamento computacional) e Gestão e Transformação Digital.

Essa abordagem integral, coordenada pelos Ministérios da Educação (MEC) e das Comunicações (MCom), busca não só levar a tecnologia à escola, mas sobretudo garantir que ela seja utilizada como ferramenta para promover a qualidade do ensino, a inclusão e a cidadania digital dos estudantes. O governo federal também tem a meta de transformar o Programa em Política Pública de Inovação e Educação Conectada.

A plataformização da educação refere-se à crescente integração e dependência de plataformas digitais, muitas vezes desenvolvidas por grandes empresas de tecnologia, nas diversas atividades e processos de ensino e aprendizagem, tanto no ambiente escolar quanto acadêmico. Este movimento vai além do simples uso de tecnologias em sala de aula, pois implica reestruturação da dinâmica educacional em torno de sistemas algorítmicos que mediam a comunicação, o acesso a conteúdo, a entrega de tarefas e a avaliação do desempenho.

Impulsionada, em parte pela expansão do Ensino a Distância (EaD), e acelerada pelo evento da pandemia de covid-19⁵, a plataformização se expandiu como um meio necessário de viabilização da educação. Nesse cenário, o uso de tecnologias digitais deixou de ser um recurso acessório para tornar-se o alicerce da mediação pedagógica, exigindo que o docente incorporasse novos letramentos e ferramentas ao seu repertório. Essa necessidade tecnológica não se limita apenas ao manuseio de *softwares*, mas envolve a capacidade de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem em ambientes virtuais, onde a conectividade e a interatividade passaram a ser condições fundamentais para a democratização do conhecimento e para a manutenção dos vínculos educativos em tempos de crise.

Entretanto, vale lembrar o que diz Castells (2005, p. 19):

É por isso que difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes

⁴ Base Nacional Curricular Comum.

⁵ Pandemia global provocada pelo vírus SARS-CoV-2 a partir de 2020. No cenário educacional, a Covid-19 impôs o fechamento prolongado de escolas e universidades, a implementação emergencial do ensino remoto e o consequente aprofundamento das desigualdades de aprendizagem e distorção idade-série, afetando diretamente o cumprimento de metas de escolarização no Brasil.

mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quê são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de performance superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede.

A evolução dos sistemas tecnológicos trouxe consigo uma mudança profunda no modo como os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos sociais. A mediação tecnológica deixou de ser uma ferramenta de suporte para tornar-se o ambiente onde a opinião pública é gestada e a consciência individual é desafiada pela avalanche informativa. Nesse sentido, a compreensão da estrutura social contemporânea passa obrigatoriamente pela análise de como a informação é distribuída e processada em larga escala.

Conforme argumenta Castells (2005, p. 23):

Uma característica central da sociedade em rede é a transformação da área da comunicação, incluindo os media. A comunicação constitui o espaço público, ou seja, o espaço cognitivo em que as mentes das pessoas recebem informação e formam os seus pontos de vista através do processamento de sinais da sociedade no seu conjunto. Por outras palavras, enquanto a comunicação interpessoal é uma relação privada, formada pelos actores da interacção, os sistemas de comunicação mediáticos criam os relacionamentos entre instituições e organizações da sociedade e as pessoas no seu conjunto, não enquanto indivíduos, mas como receptores colectivos de informação, mesmo quando a informação final é processada por cada indivíduo de acordo com as suas próprias características pessoais. É por isso que a estrutura e a dinâmica da comunicação social são essenciais na formação da consciência e da opinião e a base do processo de decisão política.

A simples inserção de dispositivos digitais e o acesso à rede no ambiente escolar não garantem, por si sós, uma transformação qualitativa nos processos educativos ou sociais. Como o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação é condicionado pelos sujeitos, intenções e contextos de seu uso, a eficácia do atual paradigma tecnológico reside na compreensão da estrutura que o sustenta: a sociedade em rede.

Para que o potencial superior de performance dessas ferramentas seja plenamente explorado, é imperativo que a formação docente e as decisões políticas

transcendam o determinismo tecnológico. Isso exige um mergulho nas dinâmicas e nos constrangimentos desta nova organização social, assegurando que a tecnologia sirva a projetos coletivos de emancipação e conhecimento, em vez de tornar-se apenas uma modernização superficial de velhas práticas.

Por um lado, a plataformização oferece vantagens como a flexibilidade, o acesso a um vasto leque de recursos digitais e a possibilidade de personalização do ensino por meio de algoritmos adaptativos. Plataformas também podem facilitar a gestão escolar e a comunicação entre professores, alunos e pais. No entanto, o fenômeno carrega consigo desafios significativos, sendo o mais evidente a acentuação da desigualdade de acesso, visto que nem todos os estudantes possuem a infraestrutura tecnológica (dispositivos e conectividade) necessária.

A plataformização do ensino, potencializada pelo cenário pandêmico, consolidou-se em instituições públicas e privadas por meio da integração de serviços de Plataformas Digitais geridas por *big techs*⁶. Embora ofereça vantagens logísticas – como a sistematização de conteúdos e a agilidade na comunicação – essa transição impõe desafios éticos e estruturais críticos. Entre eles, destacamos a falta de clareza dos termos de uso, a vulnerabilidade dos dados escolares, o cerceamento da autonomia docente pelas interfaces algorítmicas e a exploração comercial de dados para fins lucrativos, operada por mecanismos de decisão invisíveis.

Para Rodrigues e Almeida (2023, p. 52):

Essa nova configuração do sistema capitalista monetiza os dados e, do ponto de vista dos usuários das redes e plataformas, pode estar resumindo a vida à produção, ao consumo e à distribuição de informações digitais que, por sua vez, podem pouco se transformar em atuação cidadã e em conhecimento emancipador e humanizador.

Segundo os autores, a configuração atual do sistema capitalista opera por meio da monetização de dados, transformando a interação digital em um ativo econômico. Sob essa lógica, a experiência dos usuários em redes e plataformas corre o risco de ser reduzida a um ciclo incessante de produção, consumo e distribuição de informações. O perigo central dessa dinâmica reside na superficialidade: esse fluxo

⁶ *Big techs*, ou gigantes de tecnologia, são as grandes empresas que exercem domínio no mercado de tecnologia e inovação, como a Apple, o Google, a Amazon, a Microsoft e a Meta. Essas companhias trabalham no desenvolvimento de bens e serviços que atendam a demandas atuais e futuras da sociedade e de outros agentes econômicos, trazendo soluções inovadoras e consideradas revolucionárias.

massivo de dados digitais muitas vezes falha em se converter em uma atuação cidadã efetiva ou em um conhecimento que seja, de fato, emancipador e humanizador.

No contexto da formação docente, essa reflexão torna-se ainda mais urgente. Quando a qualificação dos professores é mediada por plataformas que priorizam métricas de produtividade e consumo de pacotes de informação, o processo educativo pode se distanciar de sua função social e ética. Em vez de promover uma reflexão crítica que capacite o professor a agir de forma autônoma e transformadora em sua realidade escolar, o modelo de plataforma pode acabar por condicionar o docente a um papel de mero reprodutor de conteúdos digitais.

Assim, a "vida resumida ao digital" mencionada pelos autores reflete-se em uma prática pedagógica esvaziada de sentido humano, na qual a informação circula com rapidez, mas o conhecimento profundo e a emancipação do sujeito permanecem em segundo plano, submetidos às demandas da economia da atenção e dos algoritmos.

Além disso, a qualidade do conteúdo pedagógico pode ser inconsistente e a dependência de corporações privadas levanta questões sobre a soberania digital e a padronização dos processos pedagógicos, muitas vezes desalinhados com a autonomia docente e as realidades locais.

Não há como falar do *boom* tecnológico na educação, sem falar na pandemia do covid-19. Foi uma ruptura paradigmática na história da educação que forçou a transposição abrupta do ensino presencial para o ambiente digital. Esse cenário de emergência sanitária não apenas acelerou processos de informatização que estavam em curso, mas também escancarou o abismo das desigualdades socioeducativas no Brasil. A necessidade do ensino remoto evidenciou que o acesso à tecnologia e à conectividade é um direito ainda não universalizado, ao mesmo tempo em que exigiu dos docentes uma reinvenção imediata de suas práticas pedagógicas, muitas vezes sem o suporte técnico ou a formação adequada para lidar com as novas ferramentas de mediação.

Mais do que uma simples mudança de suporte, a pandemia impôs uma reconfiguração nas relações entre escola, família e conhecimento. Se por um lado o uso de plataformas digitais permitiu a continuidade mínima do vínculo escolar, por outro, consolidou uma sobrecarga de trabalho e uma sensação de "autonomia vigiada", na qual o professor se viu compelido a operar sistemas e produzir resultados em um contexto de profunda vulnerabilidade. Assim, o legado desse choque

tecnológico não é apenas a presença de computadores e aplicativos nas salas de aula, mas a urgência de uma reflexão crítica sobre como essas ferramentas devem servir à emancipação humana e não apenas ao cumprimento de métricas de desempenho.

O choque inédito da pandemia não apenas acelerou a digitalização, mas colocou em xeque a própria autonomia da escola pública. Diante da rápida dependência de plataformas digitais, a provocação de Gert Biesta (2019, *apud* Nóvoa, 2023, p. 98) torna-se mais atual do que nunca: caberia questionar se “chegou a hora de desistir da escola moderna e das suas promessas, entregando-a nas mãos da Pearson, do Google e de outros capitalistas educacionais?”. Essa indagação reforça o perigo de que a tecnologia, em vez de servir como suporte pedagógico, volve-se um vetor de privatização do currículo e da própria formação docente.

A plataformação da educação, ao se consolidar como o novo paradigma da FC, reflete com precisão as características da “modernidade líquida” descritas por Bauman (2001). Nesse cenário, a solidez das instituições e dos saberes tradicionais dá lugar a fluxos de informações instáveis e fragmentadas, mediadas por algoritmos de *big techs*.

A formação docente, antes pautada por processos que exigiam reflexão profunda, passa a ser atravessada por uma lógica de consumo imediato e obsolescência rápida, em que o conhecimento é oferecido em “pílulas” digitais e a atualização constante torna-se uma exigência de sobrevivência em um mundo fluido. Assim, a autonomia do professor é desafiada pela estrutura rígida das plataformas, que, sob uma aparência de liberdade e flexibilidade, impõem uma padronização técnica que desconsidera as subjetividades e as necessidades específicas da prática cotidiana.

Cabe ressaltar o que alertam Costa e Lopes (2025, p. 14):

Apesar de contribuições no âmbito pedagógico, como a facilitação de comunicação, a personalização do aprendizado e a promoção de práticas colaborativas, as plataformas digitais não estão isentas de alertas sobre os riscos de uma abordagem de uso meramente instrumental ou padronizada, que pode desumanizar a educação e precarizar ainda mais o trabalho docente.

Essa perspectiva instrumentalista frequentemente reduz a FC a um “consumo de pacotes” digitais. Quando o foco recai estritamente sobre o domínio técnico da

ferramenta, negligencia-se a dimensão política e pedagógica do ensino. A plataforma deixa de ser um suporte para se tornar uma instância de controle, na qual o sucesso da formação é medido pela conclusão de trilhas lineares e automáticas, muitas vezes distantes da complexidade e da imprevisibilidade da sala de aula real.

Conforme discutido por Costa e Lopes (2025), a formação mediada por plataformas digitais tem sido marcada por um enfoque que prioriza o saber-fazer operacional em detrimento de uma reflexão pedagógica profunda. Este fenómeno manifesta-se no consumo de pacotes informativos padronizados, muitas vezes desenhados por grandes corporações tecnológicas, o que pode resultar numa desumanização da educação e na desvalorização do saber especializado do professor.

Nesse cenário, emerge o que Wilke e Feijó (2023) classificam como a “Escola do Cansaço”. Sob o pretexto da modernização, o professor é instado a gerenciar uma multiplicidade de sistemas, *e-mails* institucionais e ambientes virtuais de aprendizagem, o que resulta em uma visível intensificação do trabalho. A promessa de otimização do tempo é, paradoxalmente, substituída por uma carga burocrático-tecnológica que invade o tempo livre e drena a energia criativa do educador.

A análise da formação docente na contemporaneidade exige a superação de uma visão puramente técnica das tecnologias, caminhando para o que Rodrigues e Almeida (2023, p. 50) definem como uma formação crítico-reflexiva:

E, nesse sentido, entendemos como fundamental buscar caminhos para promover uma formação docente que articule a discussão crítica acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em nossos dias e as problematize como parte da construção sociocultural e econômica mundial. Em outras palavras, que se contraponha ao “deslocamento formativo” que estamos experimentando em decorrência da plataformização da educação sustentada por grandes corporações de tecnologia e que tem transformado a “formação” de professores em “treinamento” para uso de ferramentas de pacotes educacionais pré-fabricados.

Segundo as autoras, é fundamental que as políticas educacionais busquem caminhos para promoverem uma formação que articule a discussão crítica sobre as TIC e as problematize como elementos centrais da construção sociocultural e econômica mundial. Essa perspectiva opõe-se ao “deslocamento formativo” observado na atualidade, fruto de uma plataformização da educação impulsionada por grandes corporações de tecnologia. Este fenómeno tem subvertido o conceito de

formação, transformando-o, muitas vezes, num mero treinamento voltado para a operacionalização de ferramentas e pacotes educacionais pré-fabricados.

Nesse contexto, a FC deve assumir o papel de resgatar o protagonismo docente, funcionando como um espaço estratégico para que o professor compreenda e execute a transposição didática, processo que impede que o ensino se torne uma mera repetição de pacotes educacionais pré-fabricados. De acordo com Naedzold e Santos (2018), esse movimento não consiste em uma simplificação técnica, mas em uma transformação necessária para que o “saber sábio” se torne acessível e significativo ao aluno.

Ao problematizar as TIC como elementos socioculturais, a formação permite ao docente avaliar criticamente como os conteúdos selecionados pela “noosfera” devem ser adaptados à realidade da sala de aula. Segundo as autoras, “a Transposição Didática provoca a mudança na aprendizagem dos estudantes e, ao efetivá-la no percurso, os professores mudam e os olhares sobre o processo curricular e sistema didático também se modificam” (Naedzold; Santos, 2018, p. 191), garantindo que a essência do conhecimento seja preservada mesmo diante das pressões da plataformização.

No entanto, o desafio da formação reside na internalização desse conceito para que ele se converta em uma prática consciente no planejamento diário, contrapondo-se ao uso mecânico de ferramentas digitais. Naedzold e Santos (2018) ressaltam que a transposição didática exige que o professor seja mais do que um executor de currículos; ele deve ser um mediador capaz de realizar a “vigilância didática”, evitando que o conteúdo se distancie excessivamente de sua origem científica ou se torne meramente operacional.

As autoras ainda afirmam que “o trabalho docente na transposição didática implica em um processo de criação e não apenas de repetição, pois o professor deve adequar o saber às condições de aprendizagem de seus alunos” (Naedzold; Santos, 2018, p. 192). Portanto, a FC deve oferecer suporte teórico e metodológico para que essa transição entre os saberes ocorra de forma fluida, permitindo que a “movimentação didática” resulte, efetivamente, na construção de conhecimentos significativos pelos estudantes.

Enfim, podemos verificar que essa perspectiva nos revela que a tecnologia na Educação Básica brasileira atua como uma faca de dois gumes. Se por um lado oferece acesso a recursos diversos, por outro, estabelece uma dependência em

relação a ecossistemas privados e infraestruturas rígidas. O desafio da formação docente atual consiste, portanto, em transcender o operacionalismo técnico para alcançar uma apropriação crítica das tecnologias, resistindo à precarização e à desumanização inerentes aos modelos puramente algorítmicos de ensino.

Neste capítulo apresentamos as balizas teóricas que fundamentam as análises deste estudo. No capítulo vindouro, apresentamos a trajetória metodológica trilhada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico que fundamentou esta investigação. Apresentamos, primeiramente, a natureza qualitativa de cunho etnográfico que norteou o olhar sobre o objeto de estudo. Na sequência, abordamos os contextos da pesquisa: a rede estadual de ensino e, especificamente, o perfil das escolas e dos professores participantes. Para assegurarmos a densidade e a relevância das informações, utilizamos questionários, grupos focais e análise documental. Finalmente, esclarecemos como os procedimentos de análise e interpretação dos dados deram origem ao corpo textual apresentado no capítulo subsequente.

Diante da complexidade que envolve o problema de pesquisa, que se ancora na necessidade de compreender as contribuições, as potencialidades e os desafios dessa modalidade de formação *online* no cenário educacional e sociocultural mato-grossense, pautamos nossas ações a partir do objetivo geral do estudo. Buscamos, portanto, investigar como se desenvolve a formação continuada dos profissionais no âmbito do Programa Educação 10 anos (Decreto de Lei nº 1.497/2022) e de que maneira os conhecimentos adquiridos ganham novos sentidos no cotidiano da sala de aula, sob a ótica dos próprios atores sociais que vivenciam o processo.

Para que essa investigação não se limitasse a uma análise superficial, o percurso de geração e coleta de dados foi delineado para atender, de forma sistemática, aos nossos objetivos específicos. Primeiramente, para balizar a pesquisa e traçar as características do grupo estudado, empenhamo-nos em analisar o perfil dos professores participantes da formação continuada via AVA-DEP. Na sequência, para capturar a subjetividade da experiência formativa, buscamos identificar como os professores de Língua Portuguesa descrevem o processo de formação *online*,

avaliando suas percepções em relação à qualidade, à relevância dos conteúdos e às atividades oferecidas pela plataforma digital.

Além disso, o desenho metodológico foi pensado para ir além do espaço virtual do ambiente de aprendizagem, alcançando a dimensão prática do trabalho docente. Desse modo, as técnicas de pesquisa escolhidas visaram entender o desdobramento das práticas de formação continuada no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, identificando simultaneamente os principais desafios enfrentados pelos professores durante esse percurso *online*. Por fim, a articulação de todos esses elementos pretende fundamentar a elaboração de recomendações para o aprimoramento da formação continuada dos professores de linguagem.

Sendo assim, a arquitetura deste capítulo detalha como a abordagem qualitativo-interpretativista ofereceu o suporte epistemológico necessário para evidenciar as perspectivas dos treze docentes de quatro escolas estaduais do município de Sinop, Mato Grosso. Nas seções seguintes, explicitamos as técnicas de análise documental, a aplicação de questionários e a condução das entrevistas grupais (grupos focais), demonstrando como esses instrumentos nos permitiram decodificar e interpretar a realidade investigada sob a égide do rigor científico e ético.

3.1 Tipo/Natureza da pesquisa

Este estudo foi conduzido a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativista, com o objetivo de compreender as subjetividades e significados atribuídos pelos participantes a determinados fenômenos sociais. A pesquisa qualitativa, como destacado por Paiva (2017), busca captar as complexidades do comportamento humano, explorando a profundidade das experiências individuais e coletivas.

A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de investigar não apenas o que é visível ou mensurável, mas também as interações, contextos e significados que permeiam as práticas sociais, que só podem ser adequadamente compreendidos por meio de métodos qualitativos que priorizam o entendimento subjetivo.

Segundo Gil (2010), a pesquisa qualitativa é uma abordagem que busca compreender a realidade de forma profunda e detalhada, focando nas percepções, sentimentos e significados atribuídos pelos indivíduos ao fenômeno investigado.

A análise de dados em uma pesquisa qualitativa e interpretativista, conforme destaca Paiva (2024), envolve um processo contínuo de interpretação e reinterpretação dos dados, em que o pesquisador busca entender os significados que os participantes atribuem às suas experiências, dentro de contextos sociais específicos. Esse processo exige uma abordagem reflexiva, na qual o pesquisador não apenas categoriza ou organiza as informações, mas se imerge profundamente nas narrativas, compreendendo as múltiplas dimensões da realidade vivenciada pelos indivíduos.

Paiva (2024) enfatiza que a análise qualitativa e interpretativista deve ser contextualizada, reconhecendo as particularidades de cada situação e a multiplicidade de interpretações possíveis, sendo o pesquisador um agente ativo na construção do conhecimento, influenciado pela interação com os dados e pelo seu próprio olhar crítico sobre o fenômeno investigado.

Já Gaskell e Bauer (2002) relatam que a entrevista qualitativa fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, tendo como objetivo principal uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. Segundo eles, a entrevista qualitativa é o ponto de entrada para o mundo da vida dos respondentes.

3.2 Cenário e participantes

Atentas aos procedimentos convencionais deste tipo de pesquisa, delimitamos o contexto e os sujeitos participantes que corroborariam com a consecução dos objetivos, favorecendo a construção de respostas fundamentadas para as perguntas de pesquisa, de modo que a pesquisa foi realizada no Estado de Mato Grosso, na Diretoria Regional de Educação de Sinop, em quatro Escolas Estaduais.

As escolas selecionadas atenderam ao perfil estipulado: escolas de periferia e escolas centrais. As escolas A e B são duas escolas periféricas e que atendem público bem parecido (e até o mesmo, pois a B atende somente o Ensino Fundamental II,

após os alunos são transferidos para outras escolas para cursarem o Ensino Médio e uma delas é a escola A).

A escola A é localizada no bairro Jardim São Paulo, atendia no ano de 2025 1.925 alunos⁷ e tinha 83 professores atribuídos em todos os componentes curriculares. A escola B se encontra no bairro Jardim das Oliveiras, tinha 915 alunos matriculados em 2025 e 31 professores.

A escola C situa-se na região central do município de Sinop e caracteriza-se por atender, majoritariamente, estudantes usuários de transporte escolar. Tinha, em 2025, 720 alunos matriculados e 34 professores atribuídos.

A D passou a ocupar sede própria recentemente; até o ano de 2024, a instituição funcionava em um prédio na área central, estando hoje sediada no bairro Jardim das Nações. Atualmente, esta unidade atende a um público proveniente de regiões consideradas valorizadas no contexto urbano local. Em 2025, atendia 1050 alunos com um corpo docente de 34 professores.

A constituição do *corpus* desta investigação contou com a colaboração de treze docentes de Língua Portuguesa, atuantes no Ensino Fundamental II em quatro escolas da rede estadual de ensino (3 participantes nas escolas A, B e C e 4 participantes na escola D), sob a jurisdição da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Sinop, Mato Grosso (ver Apêndice B, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A seleção dos participantes buscou abarcar uma pluralidade de trajetórias, tendo como critérios de seleção: ser efetivo ou contratado, ter mais e menos tempo na educação, ser de diferentes gêneros e idades, permitindo uma visão multifacetada sobre como a FC via plataforma AVA-DEP é percebida em diferentes estágios da carreira docente.

Figura 2 Perfis dos participantes

⁷ Informações disponíveis em: <https://gedu.org.br>, com base no Censo Escolar de 2025. Acesso em: 15 fev. 2026.

PERFIS DOS PARTICIPANTES							
PARTICIPANTE	GRADUAÇÃO	ANO DE CONCLUSÃO	UNIVERSIDADE	ESCOLARIEDADE	QUANTO TEMPO ATUA	QUAL O VÍNCULO	EM QUANTAS ESCOLAS TRABALHA
CLARICE LISPECTOR	LETRAS	2013	UNEMAT	DOUTORA	12	CONCURSADA	2
PAULA	LETRAS	2010	UNEMAT	ESPECIALISTA	13	CONTRATADA	1
STEPHENIE	LETRAS	2019	UNEMAT	MESTRE	1	CONTRATADA	2
DANI	LETRAS	2016	UNEMAT	MESTRE	8	CONCURSADA	1
ANA	LETRAS	2008	UNEMAT	ESPECIALISTA	16	CONTRATADA	2
KAREN	LETRAS	2009	UNEMAT	MESTRE	16	CONCURSADA	1
ADÉLIA	LETRAS	2015	UNEMAT	ESPECIALISTA	10	CONTRATADA	2
ANA	LETRAS	2017	UEMA	ESPECIALISTA	8	CONTRATADA	1
CAROLINA	LETRAS	2014	UNEMAT	ESPECIALISTA	7	CONTRATADA	1
LÍGIA	LETRAS	2017	UEMA	GRADUAÇÃO	1	CONTRATADA	1
VILSO BANDERAS	LETRAS	2009	UNEMAT	ESPECIALISTA	16	CONTRATADO	2
CORA	LETRAS	2022	UNIP	ESPECIALISTA	1	CONTRATADA	1
CLARICE	LETRAS	2023	UNIFAEAL	GRADUAÇÃO	1	CONTRATADA	1

Fonte: Elaborada pela autora.

O grupo caracteriza-se por uma predominância feminina, alinhando-se ao histórico perfil da docência na Educação Básica brasileira. No que tange ao tempo de atuação no magistério, observamos uma amplitude considerável: o grupo é composto tanto por professores iniciantes, com menos de cinco anos de experiência – que, conforme as reflexões de Nóvoa (2017), encontram-se no sensível período de indução profissional –, quanto por docentes veteranos, com mais tempo de exercício na profissão. Essa diversidade geracional é fundamental para analisar se a familiaridade com as ferramentas digitais ou o tempo de prática pedagógica influenciam a receptividade e a transposição dos conteúdos oferecidos pela plataforma.

Quanto à formação acadêmica, todos os participantes possuem licenciatura em Letras, sendo que a maioria detém títulos de pós-graduação em nível de especialização, o que demonstra um interesse prévio e contínuo pelo aperfeiçoamento profissional. No tocante ao regime de trabalho, o grupo divide-se entre profissionais efetivos e contratados temporariamente, fator que incide diretamente sobre a estabilidade no planejamento e o tempo disponível para a dedicação às jornadas formativas propostas pela SEDUC-MT. A fim de preservarmos a identidade dos colaboradores, em conformidade com os preceitos éticos da pesquisa científica, cada participante foi identificado por um pseudônimo.

3.3 Instrumentos para geração de dados

A geração e análise de dados desta pesquisa envolveram uma combinação de técnicas, incluindo análise documental e entrevistas grupais, ou, como Gaskell (2002) chama, grupos focais - GF, permitindo uma abordagem rica e multifacetada do fenômeno em questão.

As entrevistas com os GF foram realizadas nas quatro escolas que serviram de cenário para o estudo, contando com a participação ativa dos professores e ocorrendo ao longo do mês de dezembro de 2025, permitindo uma abordagem rica e multifacetada do fenômeno em questão.

A análise documental foi utilizada para examinar documentos relacionados ao tema de pesquisa, como relatórios, diretrizes, leis, registros históricos e outros materiais que oferecem um contexto teórico e empírico relevante.

O instrumento adotado para a geração de dados foi a entrevista qualitativa, uma técnica reconhecida por sua flexibilidade e profundidade, conforme sugerido por Bauer e Gaskell (2002). As entrevistas qualitativas semiestruturadas permitem ao pesquisador explorar tópicos específicos previamente definidos, ao mesmo tempo em que possibilitam que o participante expresse livremente suas próprias perspectivas e experiências. Esse formato favorece o desenvolvimento de um diálogo fluido entre pesquisador e entrevistado, possibilitando que questões imprevistas e novas direções surjam durante a conversa, o que é fundamental para a compreensão do fenômeno em estudo.

Para a coleta de dados foram realizadas entrevistas gravadas, a partir de um tópico-guia, com professores participantes da formação via AVADEP. Além disso, foi realizada uma análise documental dos materiais disponibilizados sobre a plataforma.

A seleção e o recrutamento dos participantes ocorreram por meio de um convite formal mediado pela gestão escolar das instituições. A partir dessa articulação, agendamos os encontros em datas e horários nos quais os professores já estivessem cumprindo sua jornada de trabalho na própria escola. As atividades foram realizadas presencialmente em uma sala de aula disponibilizada pela instituição, ambiente que garantiu a privacidade e o conforto necessários para a condução do diálogo e a geração do *corpus* empírico aqui analisado.

Em consonância com as orientações acadêmicas estabelecidas, pautamos a seleção dos participantes por critérios de amostragem intencional, buscando garantir

a heterogeneidade e a representatividade do *corpus*. Para tanto, estabelecemos uma distribuição equitativa geográfica e administrativa entre as instituições (escolas centrais e periféricas), bem como a diversificação do perfil dos docentes, contemplando diferentes regimes contratuais (professores efetivos e contratados temporariamente) e identidades de gênero. Essa composição multidimensional conferiu maior robustez e consistência metodológica à nossa investigação

As entrevistas qualitativas são um método rigoroso de coleta de dados caracterizado por um roteiro de perguntas padronizado, aplicado na mesma ordem e formulação aos grupos focais participantes (Apêndice A). Conforme apontado por Gaskell (2002, p. 64), essa rigidez metodológica tem como principal vantagem a facilidade de comparação e análise estatística dos dados, visto que as respostas são obtidas sob condições idênticas.

A entrevista qualitativa, como referencia Kvale (1996, p. 88) *apud* Paiva (2025, p. 69), possui 7 etapas: (a) Tematização: formulação do propósito da pesquisa e descrição do que se pretende investigar antes da entrevista (o quê, por quê); (b) Planejamento: estudo que leva em conta todas as etapas; (c) Entrevista: condução da entrevista com base em um guia; (d) Transcrição: transcrição da fala para a linguagem escrita; (e) Análise: escolha do método de análise; (f) Verificação: verificar se os dados obtidos na entrevista são confiáveis e válidos para o propósito do estudo; (g) Relatório: comunicação dos achados do estudo levando em conta critérios científicos e éticos.

As entrevistas semiestruturadas possibilitaram uma exploração mais aprofundada das perspectivas dos participantes, permitindo que fossem abordados temas específicos, mas também oferecendo a flexibilidade necessária para que novas questões que surjam durante a interação.

Além disso, as conversas informais, realizadas de forma espontânea e não estruturada, forneceram dados adicionais valiosos sobre o ambiente escolar e as dinâmicas cotidianas, muitas vezes revelando aspectos não capturados nas entrevistas formais. A combinação dessas três fontes de dados possibilitou uma análise mais completa, oferecendo uma visão ampla e contextualizada do fenômeno em estudo. Na sequência, descrevemos cada um dos instrumentos, como foram usados e tipos de dados gerados.

1) **Questionários:** no momento inicial, julgamos pertinente coletar dados gerais primários mediante o uso de questionário. Estes dados colaboraram para traçar o perfil dos participantes da pesquisa.

2) **Entrevistas grupais (Grupos Focais):** devido ao prazo definido para a pesquisa e a eminente chegada da finalização do ano letivo, optamos por realizar a entrevista grupal e não a individual, sendo possível realizar a geração e coleta de dados com mais agilidade.

De acordo com Mason (2002, p. 62), a entrevista é um dos procedimentos utilizados pelo pesquisador qualitativo por proporcionar a troca interacional de diálogo num estilo relativamente informal e de estrutura flexível.

A entrevista qualitativa, segundo Bauer e Gaskell (2002), fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação.

2.1) **Tópico-guia:** é um instrumento fundamental de coleta de dados, especialmente na técnica de entrevista semiestruturada. Ele tem a função de garantir que os objetivos da pesquisa sejam alcançados, ao mesmo tempo que permite a flexibilidade essencial ao método qualitativo (ver Apêndice A).

A seleção de referencial bibliográfico, transcrição e organização dos dados foi realizada atentando-nos para a Política de integridade na atividade científica do CNPq (Portaria 2664/2026). Neste sentido, a transposição das falas do registro sonoro para o textual foi realizada com o auxílio do *software* de inteligência artificial *Transkriptor*, que gerou as transcrições brutas. Posteriormente, procedemos a conferência e o refinamento manual, garantindo a fidedignidade dos relatos e a correção de eventuais ruídos de áudio.

A organização inicial dos dados seguiu uma lógica de pré-análise, na qual as transcrições foram segmentadas e inseridas em matrizes de análise no *software* Word. Essa etapa permitiu a primeira aproximação com o *corpus*, facilitando a identificação de unidades de registro e a posterior categorização temática. Para assegurarmos o anonimato, conforme previsto nos protocolos éticos, as identidades dos docentes e das instituições foram substituídas por pseudônimos e códigos (ex.: GF1 – grupo focal 1, GF2 – grupo focal 2) já no início do processo de tabulação.

3.4 Apresentação, análise dos dados e discussão dos resultados

Os dados coletados foram transcritos integralmente e apresentados por meio de excertos, sob uma perspectiva interpretativa que buscou a triangulação com o referencial teórico construído. Adicionalmente, a dimensão ética constituiu um pilar

central em todas as etapas da investigação. Em conformidade com as diretrizes de pesquisa envolvendo seres humanos, os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos do estudo, garantindo-se o consentimento livre e esclarecido, bem como a confidencialidade das informações.

O processo de transposição do material em áudio para o formato textual totalizou aproximadamente quatro horas de gravações provenientes das entrevistas com os grupos focais. Para garantir o rigor e a precisão metodológica, essa etapa foi realizada em dois momentos: inicialmente, utilizamos o *software* de inteligência artificial *Transkriptor* para a geração das transcrições brutas e, em seguida, realizamos uma exaustiva escuta e refinamento manual, fazendo uma revisão normativa dos arquivos. Esse procedimento minucioso permitiu-nos corrigir ruídos, identificar nuances da fala, pausas e entonações que a ferramenta automatizada não captura, assegurando a fidedignidade absoluta dos relatos.

No que concerne à organização do *corpus*, o surgimento das categorias de análise não se deu de forma arbitrária, mas sim por meio de um processo de indução e dedução fundamentado na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Após as transcrições, realizamos a fase de 'leitura flutuante', que nos permitiu uma primeira aproximação global com os dados. Em seguida, procedemos à operação de codificação, isolando as unidades de registro (frases e temas recorrentes). A partir das convergências, divergências e recorrências identificadas nas falas dos professores sobre a formação via AVADEF, as categorias e subcategorias emergiram de maneira sistemática, sendo articuladas diretamente aos objetivos específicos e às perguntas que norteiam esta investigação.

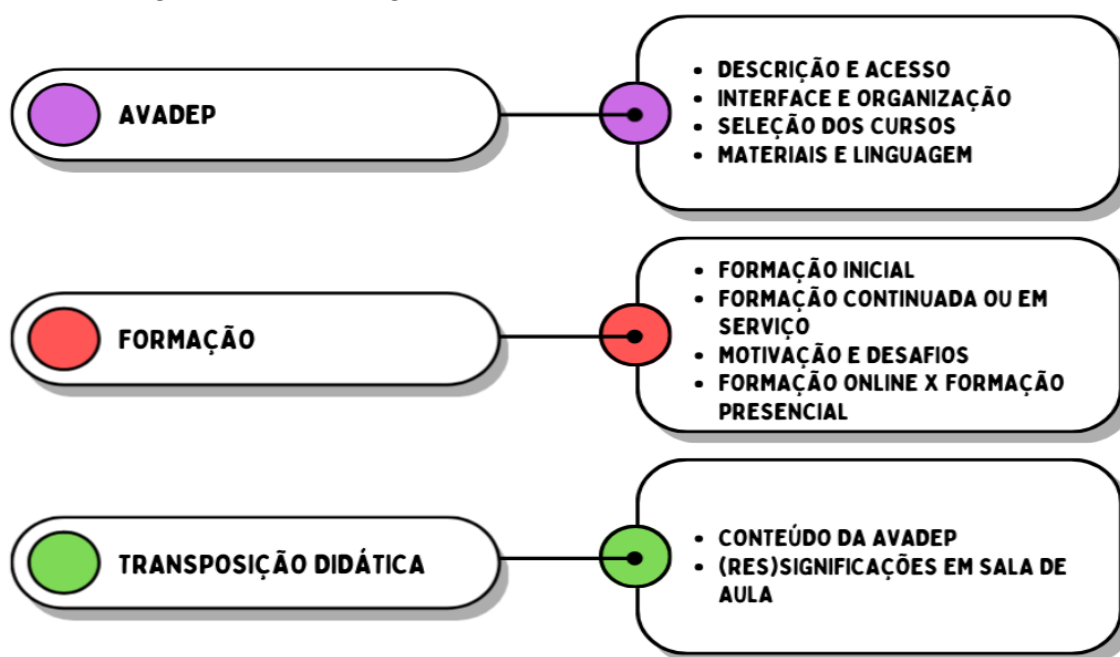
Cumpre-nos informar, ainda, que este estudo faz parte do projeto⁸ de pesquisa intitulado “Políticas públicas educacionais, formação docente, ensino e aprendizagem de línguas na Educação Básica em contexto amazônico mato-grossense”, coordenado pela professora doutora Leandra Ines Seganfredo Santos, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética número 76250723.4.0000.5166 e parecer favorável pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso, sob o número 6.691.590.

Para garantirmos a clareza, expomos os resultados de forma estruturada, utilizando-nos da sequência categorizada a seguir, que será confrontada com os

⁸ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo fomento concedido para realização do estudo.

achados da literatura pertinente. Para fins de padronização, utilizamos a denominação 'excerto' para recortes de falas de um único participante, que estarão com alinhamento recuado e 'fragmento' para trechos que envolvam um ou mais integrantes de um mesmo grupo focal (GF) que estarão dentro de quadros, seguido pela numeração crescente. A análise seguirá as seguintes categorias e subcategorias, elaboradas com base em Bardin (2011):

Figura 3 Categorias e subcategorias de análise



Fonte: Elaborada pela autora.

Conforme destaca Paiva (2017), o respeito à autonomia e o asseguramento do anonimato são imperativos para a integridade ética na pesquisa qualitativa. Por fim, dedicamos especial atenção às dinâmicas de poder nas relações entre pesquisadora e participantes, visando um equilíbrio que assegurasse a confiança e o bem-estar dos envolvidos durante a coleta e análise dos dados.

4 VOZES DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO ONLINE: REFLEXÕES, DESAFIOS E (RES)SIGNIFICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Após a fundamentação teórica e o detalhamento dos procedimentos metodológicos, dedicamos este capítulo à apresentação e à análise dos dados coletados durante a pesquisa. O objetivo central é transformar as evidências

produzidas e coletadas em informações significativas que respondam ao problema de pesquisa enunciado inicialmente.

4.1 Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP)

A compreensão das dinâmicas de formação docente na rede estadual de ensino de Mato Grosso passa, necessariamente, pela análise do Ambiente Virtual de Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional (AVADEP). Instituída como o atual braço tecnológico da política de formação continuada, a plataforma não é apenas um repositório de cursos, mas um dispositivo que materializa as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT) no contexto da plataformização educacional.

Nesta seção, buscamos descrever a arquitetura desse ambiente sob a ótica dos sujeitos que o operam, investigando desde as condições de acesso e interface até a lógica de curadoria dos materiais, a fim de desvelarmos como essa infraestrutura digital condiciona e ressignifica o aperfeiçoamento profissional dos professores de Língua Portuguesa.

4.1.1 Descrição e acesso

A plataforma AVADEP é descrita pelos participantes da pesquisa como um ambiente virtual de FC voltado para professores da rede estadual de ensino, conforme os excertos abaixo:

(01) É uma plataforma que o governo implantou para a formação dos professores e possui cursos em várias áreas do conhecimento, mas todos são abertos para todos os professores. A gente pode fazer tanto os da nossa área, quanto os das outras áreas (Clarice Lispector, GF1, 04/12/2025).

(02) É uma plataforma que o governo implantou para a formação dos professores e possui cursos em várias áreas do conhecimento, mas todos são abertos para todos os professores (Rachel, GF2, 15/12/2025).

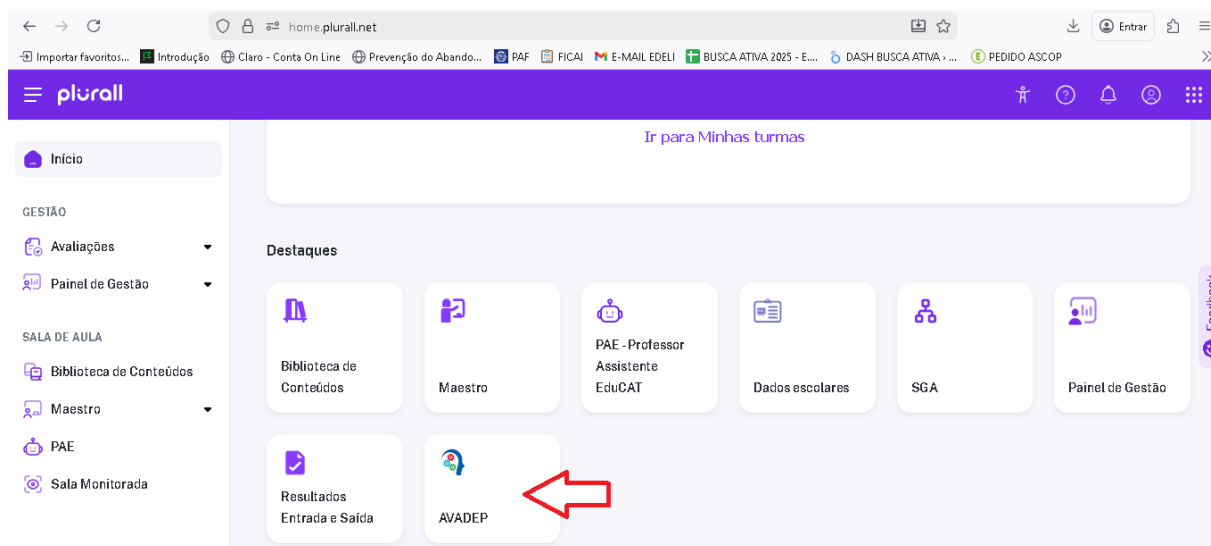
(03) São os cursos ofertados pela SEDUC, para o professor (Carolina, GF3, 17/12/2025).

(04) A plataforma AVADEP é uma plataforma de formação continuada e também serve para nos atualizar. Tem de novidade na nossa área (Lígia, GF4, 18/12/2025)

O acesso à plataforma pode ser realizado por outra plataforma, a da Plurall – que é a plataforma do material estruturado, utilizado pela rede estadual após a implantação da política EducAção 10 anos, pertencente ao grupo FGV – Fundação Getúlio Vargas, diretamente “por meio da plataforma Plurall” (Clarice Lispector, GF1, 04/12/2025), ou seja, eles acessam a plataforma Plurall, clicam em um *link* e são dirigidos à página da plataforma AVADEP.

Todos os participantes relataram realizar o acesso por esse caminho, embora a entrada direta pela página de formação também seja possível. Em ambos os casos, a autenticação via *e-mail* institucional é obrigatória. Tais relatos evidenciam a centralidade da plataforma Plurall na rotina docente, consolidando-a como uma ferramenta multifuncional utilizada tanto para atividades pedagógicas quanto para a FC.

Figura 4: Página inicial da plataforma Plurall



Fonte: Plataforma Plurall, acesso em 09 mar. de 2026.

4.1.2 Interface e organização

A interface da plataforma AVADEP é descrita pelos professores como funcional, porém com diversas limitações estéticas e de usabilidade:

(05) Ela não tem divisão de áreas, por exemplo, não tem um menu dividindo os cursos por área. Então, é o professor que tem que colocar na pesquisa e encontrar lá o que mais se adequa à realidade dele. Então, isso poderia ser mais bem organizado se tivesse separado por componente, pelo menos, aí os cursos ficam mais fáceis de serem localizados. Aí a gente às vezes tem que ficar olhando aquela lista de cursos para encontrar um que seja mais... porque todos os cursos estão na mesma aba (Clarice Lispector, GF1, 04/12/2025).

(06) Eu, particularmente, acho uma interface bem antiquinha, não foi atualizada. Os recursos são simples, são fáceis de utilizar, porém é bem antigo. Precisaria atualizar um pouco essa interface. O jeito que a gente olha pra ele e vê que parece algo antigo (Rachel, GF2, 15/12/2026).

(07) Eu não gosto muito, porque é muito confuso, pra mim fica confuso, porque aparece, né, ele vê lá alguns cursos que você está matriculado, né, às vezes na hora que você vai buscar assim, ó, cursos, né, matriculados lá, aparece todos, deveria aparecer por caixinhas, né, ano. Às vezes até que você não tenha falado a verdade (Adélia, GF3, 17/12/2025).

(08) Eu diria que é bagunçado. Não é algo que você entra lá e consegue se localizar de uma forma intuitiva. Você demora um pouquinho para entender como é que funciona. São várias abas que você tem que abrir para achar um único curso. Às vezes você não acha o curso que você precisa. Às vezes eles tiram o curso de uma aba e colocam em outra e você nem fica sabendo disso. E também com relação a ser muito... ele não é nada prático para você encontrar algo específico para a sua área. Se eu digitar língua portuguesa, por exemplo, aparecem vários outros que não são necessariamente voltados para a língua portuguesa (Lígia, GF4, 18/12/2025).

Estes excertos nos revelam que a plataforma AVADEP apresenta sérias limitações estruturais e de *design* que comprometem a experiência do usuário. A percepção predominante entre os professores é de uma ferramenta tecnologicamente defasada e pedagogicamente desorganizada.

Um ponto de atenção reside na obsolescência da interface. Como aponta Rachel (GF2, 15/12/2025), a plataforma possui uma estética “antiquinha” e carece de atualizações, o que gera um distanciamento visual e funcional em relação às ferramentas digitais modernas. Essa aparência datada não é apenas uma questão estética, mas reflete na falta de praticidade do sistema.

A ausência de uma categorização clara por componentes curriculares ou áreas do conhecimento obriga o professor a uma busca exaustiva. Clarice Lispector (GF1, 04/12/2025) destaca que a inexistência de menus divisórios faz com que todos os cursos sejam depositados em uma mesma aba, forçando o docente a “olhar aquela

lista” interminável para localizar o que lhe interessa. No mesmo sentido, Adélia (GF3, 17/12/2025) descreve o ambiente como “muito confuso”, sugerindo que a visualização deveria ser organizada por “caixinhas” ou anos letivos para facilitar a gestão dos cursos matriculados.

Além disso, a baixa intuitividade e a ineficiência do sistema de buscas elevam a carga cognitiva do trabalho docente. Lígia (GF4, 18/12/2025) classifica a plataforma como “bagunçada”, ressaltando que o acesso não ocorre de forma intuitiva. A necessidade de abrir múltiplas abas para encontrar um único curso e a imprecisão dos filtros de pesquisa – que retornam resultados irrelevantes mesmo com termos específicos – evidenciam que a plataforma não foi projetada sob a ótica da usabilidade.

Os relatos indicam que a dinâmica de funcionamento do AVADEP reflete diretamente na gestão do tempo dos professores, como podemos verificar no excerto abaixo:

(09) Quando você volta, você tem que voltar para o início da página. Por exemplo, você achou aquele curso na página 3. Você viu que nas outras páginas não tinha nenhum curso do seu interesse. Entrou lá nele, viu que também não era do seu interesse, volta, ele vai de novo para a página 1 (Lígia, GF4, 18/12/2025).

A forma como os cursos estão dispostos e o modelo de navegação da interface estabelecem uma estrutura de acesso que requer adaptação por parte dos usuários. Nesse sentido, a ferramenta é percebida como um ambiente que demanda um gerenciamento burocrático e tecnológico específico, o que influencia a dinâmica de aperfeiçoamento profissional pretendida, o que corrobora com a tese de Costa e Lopes (2025) sobre a 'predominância de enfoques meramente técnicos' nas plataformas de formação.

4.1.3 Seleção dos cursos

O que os professores deixam claro é que eles devem fazer cursos da sua área – Linguagens – mas também podem transitar por cursos de outras áreas, como dissertam Clarice Lispector e também Rachel: “A gente pode fazer tanto os da nossa área quanto os das outras áreas” e que estes outros cursos são interessantes e que “saem” da sala de aula:

Fragmento 01

Clarice

A diversidade dos cursos que tem lá dentro também é bem interessante, que a gente consegue ter acesso a cursos até que saem um pouco da sala de aula e isso é bem bacana porque a gente consegue acessar uns conteúdos bem...

Vitória

Interessantes e muitos deles trazendo atividades, coisas que a gente pode aplicar em sala de aula que é interessante para nós e para o aluno.

GP2, 15/12/2025

A abertura irrestrita de cursos demonstra que a plataforma opera sob uma lógica de “self-service”. Embora pareça um benefício (liberdade de escolha), essa estrutura reforça o que Costa e Lopes (2025) chamam de “enfoque meramente instrumental”. Quando a formação se torna uma lista genérica de cursos à disposição, corre-se o risco de transformar o aperfeiçoamento docente em um acúmulo de certificados em áreas superficiais, em detrimento de uma formação vertical e profunda na área específica de atuação do professor (no caso, a Língua Portuguesa).

Neste aspecto, a característica de flexibilidade da plataforma AVADEP reflete uma lógica de funcionamento própria das infraestruturas digitais, que privilegia a oferta diversificada de conteúdos. Ao possibilitar o trânsito livre por diferentes áreas do conhecimento, o modelo de formação assume um caráter multitemático. Esta configuração parece priorizar a autonomia do utilizador na gestão da sua carga horária e o cumprimento de metas de conclusão de cursos, apresentando-se como um desafio para a construção de um percurso formativo mais direcionado e especializado para cada componente curricular.

Ao serem questionados sobre os critérios de seleção dos cursos, os docentes informaram que priorizam as formações específicas de sua área ou componente curricular. Em um segundo momento, buscam capacitações que despertam seu interesse pessoal ou profissional, explorando a diversidade de temas oferecidos pela plataforma:

(10) Eu acho que é mais ou menos isso mesmo, a gente tenta focar primeiro nos de Língua Portuguesa, o nosso caso, e daí tem um outro curso como tem as eletivas que a gente tem que fazer também, com as formações eletivas, então a gente depois vai direcionando para elas. No meu caso é mais assim, o que eu acho interessante, o que eu acho que é um conteúdo bacana, que talvez sirva pra alguma coisa,

eu vou mais nesse foco assim, que eu acho que vai valer a pena pra mim também (Clarice, GF2, 15/12/2025).

Fragmento 02

Lígia

Eu fui pela minha área de interesse. Eu gosto de cursos que estejam relacionados à tecnologia, porque eu uso bastante na sala de aula, então eu escolho bastante cursos relacionados a isso. Ou também relacionado à leitura, escrita, para trabalhar em sala, eu gosto dessas áreas. Pegava também alguns cursos mais transversais, aqueles temas como racismo, educação especial, algo mais geral também.

Cora

Eu vou mais pelos mais transversais mesmo, pelos especiais eu gosto, né? De conhecer um pouco mais, né? Porque eu não tenho conhecimento e aí eu sempre vou mais neles, inclusive eu procurei porque ano passado tinha muitos, o Letrus, né? O... que era do Educação Especial, e aí eu fiz quase todos eles, se eu não me engano, mas esse ano não teve, né? Então, eu senti um pouco, né? Falta desse curso, né? Só tinha o do ano passado, mas eu também vou assim, aquilo que mais me interessa, né? Fora os obrigatórios, que os obrigatórios têm que ir.

Vilso Banderas

Eu vou mais pela área específica, mas esse ano, por exemplo, eu não achei muitos da área específica. Geralmente tem lá de Letras, mas está associado a alguma outra coisa. Para Letras mesmo específicas, leitura, ou parte de gramática, produção textual, essas coisas. Esse ano eu não achei muitos cursos. Não sei se eu não achei ou perdi o prazo, mas tinha mais cursos ligados a outras questões não específicas da área.

Clarice

Eu também, mais pela área, mas isso não me impediu de fazer algum tipo de curiosidade. Voltei a lembrar do Matific⁹, também era. Alguns, assim, só lendo o título do curso, o nome do curso, dá aquele interesse.

Lígia

Um estudo bem legal.

GF4, 18/12/2025

A partir destes relatos, observamos que a escolha dos cursos na plataforma AVADEP é orientada por uma hierarquia de prioridades que equilibra a obrigatoriedade institucional e o interesse pessoal. Inicialmente, os docentes tendem a focar em formações específicas de sua área/componente curricular de atuação, a Língua Portuguesa, buscando conteúdos que ofereçam suporte direto à prática em sala de aula, como leitura, escrita e o uso de tecnologias. No entanto, essa seleção é

⁹ A Matific é uma plataforma educacional digital gamificada voltada para o ensino e a aprendizagem da Matemática. Ela foi desenvolvida por especialistas em educação e é direcionada principalmente para alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (anos iniciais e finais).

frequentemente influenciada pela oferta do sistema; quando há escassez de cursos específicos da disciplina, os professores expandem sua busca para temas transversais e eletivos, incluindo educação especial e relações antirracistas, motivados pela consciência de lacunas em sua formação prévia.

Essa dinâmica de escolha revela que, embora a plataforma funcione como um repositório amplo e flexível, a seleção, muitas vezes, é guiada pelo pragmatismo ou pela curiosidade despertada por títulos atraentes, o que remete à lógica de consumo de conteúdos digitais. A busca por temas “interessantes” ou que “valham a pena” demonstra uma tentativa do professor de exercer sua agência dentro de um sistema plataformizado, tentando extrair sentido pedagógico de uma lista de opções que nem sempre está alinhada ao material didático estruturado.

Assim, a trajetória formativa na AVADEF configura-se como um percurso híbrido, no qual o docente navega entre o cumprimento de exigências da rede estadual e a busca por conhecimentos que humanizem e facilitem o seu cotidiano escolar.

4.1.4 Materiais e linguagem

A análise dos recursos disponibilizados pela plataforma AVADEF revela uma estratégia de curadoria de conteúdo que busca hibridizar diferentes formatos digitais para sustentar a formação docente. Ao descreverem a composição dos cursos, as professoras Clarice Lispector e Stephenie evidenciam a presença de um repositório variado, que transita entre o suporte teórico e o instrumental prático:

Fragmento 03

Clarice Lispector

Tem os links com arquivos, desses arquivos têm PDFs de artigos, de livros, de vídeos no YouTube, geralmente é isso, é esse material.

Stephenie

Teve um esse ano que eu fiz ele, que tinha a ver com coisa mais didática, assim, de levar algumas atividades diferentes para sala de aula, eles disponibilizavam também, tipo, os cardzinhos para você baixar e organizar o conteúdo.

GF1, 04/12/2025

Essa diversidade de materiais – que abrange desde artigos científicos e livros em PDF até conteúdos audiovisuais hospedados em plataformas externas como o YouTube – sinaliza uma tentativa de oferecer uma formação multifacetada. Todavia,

a menção de Stephenie à disponibilização de materiais prontos para aplicação imediata, como “cardzinhos” e atividades estruturadas, abre margem para uma reflexão sobre a fronteira entre o apoio pedagógico e a entrega de “pacotes educacionais pré-fabricados”, conforme discutido por Rodrigues e Almeida (2023).

No que diz respeito à forma de comunicação adotada nos cursos, os docentes destacaram a “clareza” e a acessibilidade da linguagem utilizada. Segundo os relatos, a abordagem textual e audiovisual da plataforma é caracterizada por ser de fácil entendimento e fluidez, o que favorece a compreensão dos conteúdos sem as barreiras comuns a textos excessivamente técnicos ou rebuscados:

(11) É bem acessível e a linguagem é bem direta, clara, eles são bem didáticos, pelo menos nos cursos que eu fiz (Lígia, GF4, 18/12/2025).

A percepção dos docentes de que a linguagem da plataforma é “clara” e “direta” (como relatado por Lígia no GF4) aponta para uma estratégia de *design* instrucional que visa a eficiência. No entanto, essa facilidade pode ser interpretada como um facilitador do consumo de informações digitais em larga escala. Como advertem Rodrigues e Almeida (2023), a lógica das plataformas pode acabar por resumir a experiência formativa ao ato de consumir e distribuir dados, o que nem sempre resulta em um “conhecimento emancipador e humanizador”.

4.2 Formação

Para além da infraestrutura tecnológica e das interfaces digitais analisadas anteriormente, a compreensão do fenómeno investigado exige um mergulho nas concepções de formação que sustentam a identidade e a prática dos docentes de Língua Portuguesa. Dedicamos esta seção a tencionar os relatos dos participantes com o referencial teórico-crítico, com o intuito de compreendermos como a formação é significada em suas diferentes dimensões: da base teórica da formação inicial ao exercício contínuo da formação continuada. O objetivo é desvelar as subjetividades que emergem quando o “imperativo de profissionalização” (Nóvoa, 2017) confronta-se com a realidade das escolas estaduais, observando como o desejo de aperfeiçoamento intelectual interage com os desafios da gestão do tempo, as

motivações extrínsecas e a dicotomia entre os modelos presenciais e *online* de aprendizagem.

4.2.1 Formação Inicial

A transição entre a formação inicial e o exercício profissional é marcada pela internalização de conceitos fundamentais que guiarão a postura do educador em sala de aula. Dentre eles, a ideia do “professor reflexivo” consolida-se como um pilar da formação inicial, estabelecendo a expectativa de que o aperfeiçoamento profissional deve ser um processo contínuo de autoanálise e inovação. Essa conexão entre o saber universitário e a prática cotidiana é evidenciada no relato de Lígia, que, ao ingressar na carreira, projeta na FC os valores absorvidos durante a graduação:

(12) Eu me formei tem dois anos e eu lembro muito que na faculdade os professores sempre falavam que a gente deveria sempre refletir sobre a nossa prática. Eu acho que a formação, a ideia inicial dela, a formação continuada é fazer isso, é fazer uma reflexão sobre o que você tem feito e também trazer coisas novas para a sua prática (Lígia, GF4, 18/12/2025).

A fala da professora descortina uma premissa essencial: a FC não deveria ser um evento isolado ou meramente burocrático, mas um desdobramento da formação inicial. Lígia expressa a expectativa de que a FC traga “coisas novas para a prática” baseada na reflexão. Nóvoa (2022) reforça que a formação inicial falha quando se distancia da realidade das escolas, defendendo que a universidade e a escola devem criar um “terceiro lugar” de formação.

O autor critica a visão de que a formação serve apenas para “atualizar” o professor (visão comum em plataformas de cursos rápidos). Para ele, a reflexão mencionada por Lígia deve ser o motor de uma transformação coletiva, quando diz que “a reflexão sobre a prática não é um exercício individual, mas um trabalho coletivo, um compromisso com os outros e com a melhoria da escola” (Nóvoa, 2022, p. 55). Partindo da fala de Lígia, podemos inferir que a formação inicial planta a semente da “reflexão”, mas a estrutura das plataformas, muitas vezes, a isola. Nóvoa argumenta que a formação deve fortalecer a autonomia do professor para que ele não aceite pacotes “pré-fabricados” sem questionar como eles servem aos seus alunos.

Cabe lembrar que se faz necessário superar a dicotomia frequentemente observada em determinados cenários de formação inicial, nos quais a teoria e a prática operam de forma desarticulada, conforme problematizam Almeida e Silva (2014).

4.2.2 Formação continuada

Quando questionados sobre o que era a FC, os professores assim responderam:

Fragmento 04
Paula No meu entender, formação continuada é estar sempre aprendendo, sempre vendo coisas novas. Às vezes isso acontece, às vezes não. Clarice Lispector É, não é algo que necessariamente acontece num momento, num período específico. É igual que nós fazemos as sessões de estudos. É, mas não é necessariamente só isso. Então, quando a gente vai preparar uma aula, você pesquisa alguma coisa, você estuda o material. Isso também pra mim é formação continuada. Stephenie Eu acho que... Como eu tenho pouco tempo, pra mim, assim, a formação continuada, pra mim, às vezes, é até uma reunião que a gente faz com as colegas pra fazer um planejamento, pra conversar, porque eu tô aprendendo. Então, assim, às vezes nem sempre é pra eu aplicar em sala, mas às vezes é pra mim como profissional mesmo, entendeu? Saber como desenvolver, como pensar, como trabalhar alguma questão dentro de sala. Então, assim, Formação continuada, no meu entendimento, é tudo o que a gente vai fazer, o que vai agregar de alguma forma. Tanto pra gente aplicar, quanto pra gente também. Paula Compartilhar ideias.
GF1, 04/12/2025

A compreensão sobre o que constitui a FC, para o grupo de docentes investigado, revela uma visão que transborda os limites dos cursos formais e das plataformas digitais, aproximando-se de uma dimensão existencial e cotidiana da profissão. Ao afirmar que formação é “estar sempre aprendendo”, Paula toca no cerne da continuidade do desenvolvimento profissional, enquanto Clarice Lispector desloca o ato formativo para o momento da pesquisa e da preparação de aulas.

Essa perspectiva é corroborada por Nóvoa (2022), que defende que a formação deve passar pelo desenvolvimento de uma atitude reflexiva, afirmando que ela “não é um momento, é um processo permanente que se confunde com o próprio trabalho” (Nóvoa, 2022, p. 52). Assim, o estudo individual realizado pelo professor para organizar a sua prática não é um prelúdio à formação, mas a formação em pleno exercício.

Esta integração entre o aprender e o fazer docente ganha contornos coletivos nos relatos de Stephenie e Paula, que identificam nas reuniões de planeamento e na partilha de ideias momentos cruciais de aprendizagem. Para Stephenie, a formação “agrega” mesmo quando não tem aplicação imediata em sala de aula, pois fortalece o seu “pensar” como profissional.

Esta ideia de que o professor se forma no diálogo com os seus pares é um dos pilares do pensamento de Nóvoa, que sustenta que “a formação deve construir-se dentro da profissão, através de dinâmicas de partilha e de colaboração” (Nóvoa, 2009, p. 27). Ao valorizarem estes espaços de troca, as docentes reafirmam que o conhecimento profissional não é algo exterior a ser consumido, mas uma construção de identidade que ocorre “dentro da profissão”.

A análise das falas revela que a FC é indissociável da pessoa do professor. O desejo de Stephenie em “saber como desenvolver” e “como pensar” reflete a construção de um “lugar” profissional que é, simultaneamente, pessoal. Como assevera Nóvoa, “o professor é a pessoa; e a pessoa é o professor”, sendo impossível separar estas dimensões na construção de identidades (Nóvoa, 2022, p. 38).

Dessa forma, entendemos que a formação que as docentes descrevem afasta-se da lógica do “treinamento técnico” para se consolidar como um trabalho coletivo e reflexivo. É neste espaço de “partilha e de colaboração” que a reflexão sobre a prática deixa de ser um exercício individualista para se tornar um compromisso com a melhoria da própria escola e da identidade docente (Nóvoa; Alvim, 2022, p. 55).

Outro apontamento importante nos traz Adélia:

(13) A formação continuada, eu acho que é algo primordial para nós, professores, porque nós temos que estar constantemente estudando. Principalmente que a gente tem uma geração que é uma geração desafiadora, principalmente por questões tecnológicas, que a gente tem que aprender a lidar com isso, a gente tem que aprender a utilizar as tecnologias para poder trabalhar com os alunos. E a formação continuada vai além desses cursos que a AVADEF disponibiliza para a gente, porque esses são cursos de capacitação, algo a mais para a

gente poder desenvolver, a gente saber planejar nossas aulas. Mas a questão da formação continuada é continuidade nos seus estudos após a graduação (GF3, 17/12/2025).

O relato da professora Adélia introduz uma distinção conceitual e prática fundamental para compreender a formação docente na contemporaneidade, especialmente no que diz respeito ao impacto das tecnologias e à natureza dos programas oferecidos pelo Estado. Para a docente, a FC é percebida como um imperativo profissional diante de uma “geração desafiadora”, cujas demandas tecnológicas exigem que o professor aprenda não apenas a lidar com novos dispositivos, mas a ressignificar o seu trabalho pedagógico.

Um ponto central da análise de Adélia é a diferenciação entre a formação oferecida pela plataforma AVA-DEP e o conceito mais amplo de FC. Ao classificar os cursos da plataforma como “cursos de capacitação” ou “algo a mais”, a docente sugere que tais ofertas possuem um caráter instrumental e técnico, voltado para o desenvolvimento de habilidades pontuais e para o planejamento imediato das aulas. Essa percepção encontra eco nas críticas de Rodrigues e Almeida (2023), que alertam para o risco de as plataformas transformarem a formação em um “treinamento” focado em pacotes educacionais pré-fabricados, esvaziando a dimensão crítica do processo.

Para a professora, a verdadeira FC reside na “continuidade nos seus estudos após a graduação”, uma definição que se alinha ao pensamento de Nóvoa. O autor defende que a formação não deve ser um conjunto de cursos episódicos, mas um processo de construção de um “lugar” profissional e de uma identidade que se fortalece no estudo permanente. Ademais, a formação deve ser entendida como um “processo permanente que se confunde com o próprio trabalho” (Nóvoa, 2022, p. 52), reforçando que o compromisso com o estudo constante é o que permite ao professor enfrentar os desafios de uma sociedade em rápida mutação tecnológica sem se tornar um mero executor de tarefas digitais.

Assim, o depoimento de Adélia descortina a tensão entre a formação imposta pela lógica da plataformização – muitas vezes reduzida ao consumo de informações e ao cumprimento de metas de capacitação – e a formação como um projeto de vida e de carreira. Ao destacar que a formação vai “além” do que a AVA-DEP disponibiliza, a docente reivindica o papel do professor como um intelectual que pesquisa e estuda para além dos currículos prontos, buscando uma atuação que seja, de fato, humanizadora e capaz de dialogar com as complexidades da nova geração.

Clarice também pondera sobre a FC:

(14) Sempre você tá buscando coisas novas, pode às vezes ir pra sala de aula, tentar ensinar. Sempre, assim, de uma maneira que você prenda a atenção dos alunos, né? E isso é uma formação continuada, eu acredito nisso. Que sempre vai ter coisa nova, né? Às vezes, pode dizer, ah, mas é sempre o mesmo conteúdo. Mas só que a maneira como você aprende, o ponto de vista diferente que você vê, já te ajuda a ver de uma maneira melhor, para que você consiga aprender mais a lição do aluno, porque essa formação traz sim essa evolução profissional, mas também tem que ter lá na parte que você tá lá no dia a dia com o aluno, tem que ter essa diferença lá também, você tem que colocar em prática, então a formação continuada seria isso, você aprender sim, mas colocar lá na sala de aula também, sempre. Não só ficar na mente, eu aprendi tudo isso e fica tranquila (Clarice, GF4, 18/12/2025).

A análise do depoimento de Clarice permite compreender a FC como um exercício de práxis, em que a busca pelo “novo” é indissociável da sua aplicabilidade no cotidiano escolar. Para a docente, a formação não se encerra no acúmulo teórico, mas concretiza-se na capacidade de renovar o olhar sobre conteúdos que, embora estáveis, exigem “pontos de vista diferentes” para que a lição chegue efetivamente ao aluno.

Esta perspectiva de renovação do olhar também é central no pensamento de Nóvoa (2022), que defende que a formação deve passar pelo desenvolvimento de uma atitude reflexiva, sendo este o cerne da própria atividade docente. Ao procurar formas de “prender a atenção” dos estudantes, Clarice demonstra que a formação é o motor de uma evolução profissional que mantém o ensino dinâmico e responsivo às necessidades da geração atual.

Adicionalmente, a fala da professora estabelece uma crítica implícita ao conhecimento passivo, enfatizando que a formação “tem que ter essa diferença lá no dia a dia com o aluno”.

A validade da FC, neste contexto, é medida pela sua capacidade de transbordar para a sala de aula, transformando o “aprender” do professor num “ensinar” mais qualificado e significativo. Assim, a formação deixa de ser um evento isolado, como o cumprimento de uma etapa no AVADEP, para se tornar um compromisso ético e contínuo com a qualidade da aprendizagem do aluno e com a própria identidade profissional do educador.

Ainda sobre a FC, Cora e Lígia assim refletem:

Fragmento 05

Cora

Vai nos aperfeiçoar com relação ao conhecimento que a gente já tem dentro da área e vai só continuar, como você está dizendo, vai continuar nos aperfeiçoando, nos formando dentro da nossa área.

Lígia

Eu me formei tem dois anos e eu lembro muito que na faculdade os professores sempre falavam que a gente deveria sempre refletir sobre a nossa prática. Eu acho que a formação, a ideia inicial dela, a formação continuada é fazer isso, é fazer uma reflexão sobre o que você tem feito e também trazer coisas novas para a sua prática.

GF4, 18/12/2025

Os depoimentos de Cora e Lígia revelam dimensões complementares do que Nóvoa (2022) define como a necessidade de “firmar a posição” do professor. Para Cora, a FC é vista como um processo de aperfeiçoamento constante dentro de uma área de saber já dominada, o que remete ao movimento de composição pedagógica. Segundo Nóvoa (2017, p. 1106), a formação deve fortalecer o conhecimento do professor, mas de forma a “trazer a profissão para dentro das instituições de formação”, garantindo que esse aperfeiçoamento não seja apenas teórico, mas que firme a posição do docente como um especialista em sua área.

Por outro lado, o relato de Lígia resgata a herança da formação inicial e a projeta na FC como um exercício de recomposição investigativa. Ao mencionar que a faculdade instigou a necessidade de “sempre refletir sobre a nossa prática”, a docente descreve o que Nóvoa identifica como a passagem do conhecimento acadêmico para o conhecimento profissional.

Para o autor, a formação deve ser um espaço onde o professor reflete sobre “o que tem feito”, transformando a experiência cotidiana em objeto de estudo e investigação. Nóvoa (2017, p. 1115) ainda sustenta que a formação não pode ser um exterior que se impõe ao professor, mas sim um processo que “consolida a posição de cada pessoa como profissional”.

Dessa forma, inferimos que a expectativa de Lígia de “trazer coisas novas para a prática” através da reflexão alinha-se à defesa de Nóvoa de que o desenvolvimento profissional deve ocorrer “dentro da profissão”. Quando as docentes percebem a formação como um fluxo contínuo, seja pelo aperfeiçoamento de Cora ou pela reflexão de Lígia, elas estão, na terminologia de Nóvoa, construindo sua disposição pessoal e

sua interposição profissional. A FC, assim, deixa de ser um consumo de pacotes externos para se tornar a afirmação da profissão docente, em que o professor assume o protagonismo de sua própria evolução e “afirma a sua posição perante a sociedade e o Estado” (Nóvoa, 2017, p. 1110).

Outro fator relevante levantado na pesquisa foi a questão da gestão de tempo:

Fragmento 06	
Karen	Eles não mudaram muito... os cursos, então alguns que a gente já havia feito acabaram que a gente precisou fazer novamente, por falta de opção às vezes, porque igual ela falou, eu também opto pela quantidade de carga horária, porque senão você faz muito cursinho ali que vai servir pouco no dia a dia e a carga horária também não é vantajosa para que você atinja a carga horária, devido a essa falta de tempo, porque não é só a formação. Nós temos outras coisas, são provas, diário e planejamento.
Dani	Sim, e nunca dá.
GF2, 15/12/2025	

Os relatos de Karen e Dani evidenciam que a gestão do tempo constitui um dos principais obstáculos à materialização de uma FC que seja, de fato, transformadora. No cotidiano escolar, a formação deixa de ser um espaço de desenvolvimento para se tornar uma tarefa que compete com exigências burocráticas, como a correção de provas e o preenchimento de diários.

Como aponta Nóvoa (2022), se não houver condições para que este trabalho ocorra dentro da jornada profissional, a formação torna-se apenas uma imposição exterior que não encontra eco na realidade docente. A fala de Dani “sim, e nunca dá” resume a exaustão de um corpo profissional que vê o tempo de estudo ser devorado pela urgência administrativa.

Neste cenário de escassez temporal, a escolha pelos cursos na plataforma AVA-DEP assume um caráter meramente utilitarista, pautado pela “quantidade de carga horária” em detrimento do conteúdo pedagógico. Karen relata a necessidade de repetir cursos por falta de opções que dialoguem com o seu dia a dia, o que denuncia a estagnação dos pacotes formativos digitais.

Esta realidade ratifica as preocupações do Comitê Gestor da Internet no Brasil (2022) sobre a plataformização da educação, em que a oferta de conteúdos padronizados ignora a autonomia e a “disposição pessoal” do professor. Em vez de

edificar o “novo lugar” de fronteira entre a teoria e a escola proposto por Nóvoa (2017), o sistema acaba por promover um rito de certificação que prioriza métricas de produtividade.

Portanto, a FC, tal como vivenciada pelas docentes, acaba por ser capturada por uma lógica de treinamento técnico que esvazia o seu potencial crítico. Ao serem compelidas a escolher cursos pela conveniência da carga horária para cumprirem metas do Estado, as professoras veem-se distantes do “imperativo de profissionalização” defendido por Nóvoa (2017, p. 1115).

A ausência de um tempo protegido para a reflexão coletiva e a repetição de saberes em ambientes *online* transformam a formação numa moeda de troca administrativa, em que o que se produz não é a afirmação da profissão, mas a manutenção de indicadores estatísticos que pouco alteram a essência da prática educativa.

4.2.2.1 Perspectivas de mudança: O olhar dos professores sobre a necessidade de reestruturação da formação continuada

A análise dos dados provenientes das sessões reflexivas permitiu-nos mapear um conjunto de proposições e recomendações sugeridas pelos próprios docentes para o aprimoramento da formação continuada promovida pela rede estadual, sobretudo no âmbito da plataforma AVADEF e das instâncias intermediárias de gestão educacional.

Em consonância com o último objetivo específico desta pesquisa, as falas dos professores apontam de forma nítida para a premência de reformas estruturais que reposicionem a formação sob a ótica da aplicabilidade prática e do respeito à singularidade da rotina escolar.

O primeiro grande eixo de recomendações gravita em torno da reorganização estrutural e pedagógica da plataforma. Diante de um *layout* percebido como confuso ou desorganizado, os professores sugerem uma reestruturação técnica que promova uma organização mais clara e detalhada dos cursos na plataforma, a qual integre filtros por área do conhecimento e indicadores nítidos de progresso, como nos sugere Cora:

(15) Apesar de ter também os seus pormenores lá com relação ao acesso aos cursos, a gente entra às vezes num curso, né, que é o nosso interesse, e aí pra ter que voltar pra ver outros cursos fica muito difícil porque você tem que entrar lá em vários outros e acaba perdendo o foco ali daquele, né, e aí é difícil o acesso também. (Cora, GF4, 18/12/2025)

Do ponto de vista dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, a principal demanda apoia-se na superação das abordagens puramente teóricas ou excessivamente distanciadas da realidade da Educação Básica. Os participantes sugerem veementemente que a plataforma incorpore metodologias aplicadas, mostrando de forma didática o "como fazer" em sala de aula, além de corrigirem um histórico desalinhamento entre as ementas da AVA-DEP, o material didático estruturado adotado pelo Estado e as matrizes de referência das avaliações em larga escala, conforme detalhado pelas professoras Adélia e Lígia:

Fragmento 07

Adélia

...pela demanda que nós temos em sala de aula, e, às vezes, o que acontece? Os cursos que são disponibilizados na plataforma, eles não estão alinhados com o nosso material didático. Não está alinhado. Então, para nós trabalharmos aqui os cursos que nós realizamos na plataforma, você tem que sair um pouquinho do conteúdo que vem no material estruturado.

GF3, 17/12/2025

Lígia

Os cursos focam em Linguística e gêneros textuais, mas negligenciam a gramática normativa. Isso cria um desalinhamento com as avaliações externas, que frequentemente cobram gramática tradicional, deixando alunos e professores desorientados. [...] [Sugiro] um melhor alinhamento entre as metodologias ensinadas nos cursos, o material didático e as avaliações externas. Focar na aplicabilidade prática do conteúdo, mostrando 'como fazer' em sala de aula, em vez de apenas apresentar teorias.

GF4, 18/12/2025

A segunda vertente de melhorias versa sobre o atendimento a demandas locais emergenciais que impactam diretamente o Ensino Fundamental II. Os docentes sublinham que a plataforma falha ao não disponibilizar suporte metodológico específico para lidarem com problemas estruturais agudos, como o analfabetismo funcional crônico de estudantes que ingressam nas séries finais da modalidade. A ausência de instrumentalização para essa realidade é apontada por Adélia como uma lacuna a ser superada pelas instâncias de formulação de cursos da SEDUC:

(16) eu vejo assim, que lá falta curso voltado pra essa questão de como a gente ajuda o nosso aluno, a gente recebe muito aluno que

não tá alfabetizado. Lá eu não vejo cursos voltados, específicos, né? Pra pelo menos a gente poder auxiliar como trabalhar com esse aluno em sala. Eu sinto essa dificuldade. Lá não tem nenhum curso voltado ainda pra essa questão. (Adélia, 17/12/2025)

Por fim, os relatos convergem rigorosamente para a revalorização do elemento humano, da escuta pedagógica e da socialização das práticas, defendendo a superação do isolamento imposto pelo modelo puramente virtual de autoinstrução.

Para os sujeitos da pesquisa, a melhoria da formação continuada passa obrigatoriamente por ouvir a experiência acumulada do corpo docente na elaboração dos cursos e, de forma vital, pelo resgate e equilíbrio com as instâncias formativas presenciais e coletivas no âmbito escolar, onde a verdadeira aprendizagem entre pares se concretiza:

(17) A troca de experiência te dá parte mais. A gente pega ideias, ideia que deu certo com a colega, usando a nossa sala. A ideia que não deu certo para a colega, às vezes dá certo para você, entendeu? É a parte mais importante (Paula, GF1, 08/12/2025).

(18) Eu lembro no ano passado que a gente, a primeira formação que eu fiz, a minha primeira vez na educação trabalhando como professora foi uma formação presencial específica pra área de linguagem, a gente tinha professor de inglês, professora de português, eu sou professora de inglês também, mas eu não trabalho na área, então fiquei sabendo sobre muitas coisas que a gente trabalha e é bem interessante, acho que é uma troca muito boa (Lígia, 18/12/2025).

A maturidade das propostas docentes revela que o aperfeiçoamento da formação não se restringe a ajustes tecnológicos ou ao mero monitoramento burocrático de cargas horárias virtuais vinculadas a incentivos financeiros. Trata-se, ao nosso ver, fundamentalmente, de uma reivindicação pelo restabelecimento da autonomia, da especificidade didática e do diálogo horizontal como pilares da valorização de sua identidade profissional.

Essa busca por reconfigurar a identidade e a prática docente corrobora a perspectiva de Gatti (2019), ao compreender que a socialização profissional se constitui como um processo formativo do indivíduo que se estende por toda a sua história de vida, comportando rupturas e continuidades.

4.2.3 Formação *online* x formação presencial

Traçando um comparativo entre a formação *online* (via plataforma AVADEP) e a formação presencial, temos as seguintes perspectivas:

Fragmento 08	
Clarice Lispector Não vejo semelhanças, vejo mais diferenças. A questão é que uma é mais específica e a outra é mais ampla. A presencial é mais específica, abordando um tema, um assunto ou um livro.	
Stephenie A AVADEP é ampla.	
GF1, 04/12/2025	

A distinção estabelecida por Clarice e Stephenie entre a formação presencial “específica” e a plataforma AVADEP “ampla” reflete o que Queiroz (2012) identifica como o desafio de superar uma formação meramente tecnicista. Para Queiroz, a formação de educadores deve transcender a transmissão de conteúdos generalistas e técnicos, focando na construção de uma “docência crítica”.

A “amplitude” da plataforma, citada pelas docentes, pode ser interpretada como uma lacuna formativa se não propiciar a reflexão sobre as contradições do cotidiano escolar. Sem essa vertente crítica, a formação via plataforma corre o risco de ser apenas um repositório de informações que não contribuem para que o professor adquira a autonomia necessária para “gestar um novo padrão de organização social” (Queiroz, 2012, p. 1500).

Esta necessidade de especificidade e profundidade apontada pelas professoras encontra fundamentação direta em Nóvoa (2017), que defende a urgência de “firmar a posição” do professor. Para o autor, a formação não deve ser um “exterior” descontextualizado (o amplo), mas sim um processo que ocorre na “zona de fronteira entre a universidade e as escolas”.

Quando Clarice valoriza a formação presencial por abordar temas específicos, ela está a reivindicar o que Nóvoa define como composição pedagógica e recomposição investigativa: a necessidade de o professor estudar a sua própria prática e os seus materiais de forma profunda e coletiva. A formação “ampla” das plataformas digitais, muitas vezes, falha em preencher esse vazio institucional, impedindo que a formação se consolide como um verdadeiro “imperativo de profissionalização” (Nóvoa, 2017, p. 1115).

Portanto, a análise dos relatos, à luz de Queiroz e Nóvoa (2012), sugere que a preferência pelo presencial não é apenas uma questão de formato, mas de conteúdo e identidade. Enquanto a AVADEP é percebida como uma ferramenta de disseminação em larga escala, as docentes identificam no encontro presencial e específico o espaço para a “exposição pública” e a “interposição profissional” (Nóvoa, 2017).

Para que a FC deixe de ser vista como um rito burocrático, é necessário que os modelos de formação, sejam eles: digitais ou presenciais, adotem a “vertente crítica” proposta por Queiroz (2012), garantindo que o professor não seja apenas um executor de tarefas “amplas”, mas um intelectual reflexivo capaz de intervir na sua realidade específica.

Outro ponto apresentado pelos professores é a unidade profissional:

Fragmento 09

Dani

Eu acho que sim, porque é uma escola de um porte considerável, então tem professores que muitas vezes não conseguem conversar sobre isso no intervalo, não têm esses momentos, né? Então, é importante que nós nos reunimos todos por disciplinas. Alguns só trabalham de manhã, outros só à tarde. Então, a gente consegue conversar, aparar as arestas, ver se tá todo mundo indo na mesma direção.

Karen

Pelo menos... Pra manter uma unidade, né? O verdadeiro sentido de unidade. Estamos na mesma escola, né? Trabalhar de uma forma muito díspar também faz com que a escola perca essa identidade e acolhimento, eu vejo até como uma forma de acolhimento, esse é o padrão da escola, as famílias tendem a abraçar mais quando o corpo, digamos assim, está mais unido, o corpo docente está mais unido, falando a mesma língua, sabendo das mesmas coisas e geralmente uma habilidade aqui é a mesma dali, o que a gente pode fazer faz com que a escola lá evolua, ela cresce com essa conversa, mesmo que informal.

GF2, 15/12/2025

A valorização da formação presencial por Dani e Karen conferem uma reivindicação de um espaço vital para a reconstrução da unidade profissional. No contexto de escolas de grande porte, onde a rotina fragmentada silencia o diálogo entre pares, o encontro físico surge como uma estratégia política e pedagógica para romper o isolamento docente.

Como argumentam Almeida e Ramos (2016), a FC não é um evento isolado, mas um processo de trocas socializadoras que ganha sentido “no interior do mundo escolar”. Para as docentes, reunir-se por disciplinas e turnos é o que permite “aparar

as arestas”, transformando o tempo de formação em um esforço coletivo para que a escola caminhe em uma direção comum, algo que a frieza das métricas de desempenho não consegue contemplar.

Este alinhamento presencial é o que sustenta o “verdadeiro sentido de unidade” mencionado por Karen, funcionando como um alicerce para a identidade e o acolhimento da instituição. Segundo Almeida e Silva (2011), a articulação entre pares é uma categoria fundante da formação, pois permite que o corpo docente construa uma linguagem comum e compartilhe saberes que impactam diretamente na percepção das famílias e da comunidade.

Ao privilegiarem a conversa – ainda que informal – e o suporte mútuo, as professoras demonstram que a eficácia da escola depende menos de soluções tecnológicas externas e mais da capacidade de firmar a posição coletiva do professor (Nóvoa, 2017), consolidando um corpo docente unido, reflexivo e fortalecido pelo sentimento de pertença.

Embora os ambientes virtuais prometam facilitar o acesso ao conhecimento, a ausência de uma mediação humana e colaborativa pode comprometer a transposição do saber teórico para a realidade da sala de aula. Conforme discutido por Almeida e Silva (2011), a articulação entre teoria e prática exige um processo reflexivo que muitas vezes estagna quando o docente se vê diante de conteúdos digitais sem o contraponto crítico de seus pares. Vilso Banderas relata como essa falta de “contato” e de troca de experiências gera um sentimento de desorientação pedagógica:

(19) Como eu já venho da educação já há muito tempo, quando você reunia, primeiro era todo mundo, depois reunia por área, depois tinha um projeto, aí reunia as disciplinas que tinham a ver com aquele projeto, então era sempre grupos, né? Aí é mais fácil pra você discutir, principalmente as experiências, né? Agora ali no online não, é você ir lá e o vídeo ou o texto pra você ler, e aí você tem que associar com o que você sabe, com como você aplica em sala de aula. E às vezes você não consegue sair daquilo que você sempre faz. Mesmo tendo lá, ah, você tem que trabalhar com tal coisa, mas como você não tem a experiência, o jeito de fazer, você fica meio que perdido. Eu sinto falta desse contato, né? Ter os outros colegas dando opinião, falando, ah, isso deu certo, não deu certo, faz assim. Eu entendi isso, o outro entendeu aquilo (Vilso Banderas, GF4, 18/12/2025).

Em suma, as narrativas dos professores evidenciam que a dicotomia entre a formação *online* e a presencial transcende a mera escolha de um suporte tecnológico, situando-se no cerne da própria concepção de desenvolvimento profissional.

Enquanto a plataforma AVADEP assume um caráter de "amplitude" que, se isolado, flerta com o tecnicismo generalista e o isolamento denunciados por Queiroz (2012) e corroborados pelo desabafo de Vilso Banderas, o formato presencial é reivindicado como o lócus da especificidade, do acolhimento e da comunhão identitária.

Conforme preconizado por Nóvoa (2017) e reiterado pelas formulações de Almeida, Ramos e Silva (2016), é no encontro físico e na partilha interpares que se viabiliza a recomposição investigativa da prática, superando-se a frieza das telas em prol de uma linguagem comum que confere unidade e direção política à escola. Desse modo, conclui-se que qualquer proposta formativa (digital ou presencial) que pretenda romper com o rito burocrático deve, imperativamente, salvaguardar os espaços de mediação humana, de escuta coletiva e de reflexão crítica, sob o risco de converter a tecnologia em um vetor de desorientação pedagógica e esvaziamento da autonomia docente.

4.2.4 Motivação e desafios

Sobre os motivos pelos quais os professores realizam a formação continuada na plataforma AVADEP, Karen nos aponta que:

(20) Tem dois. A gratificação por resultado - GR e tem também porque quem gosta de aprender, ele vai aprender sem a obrigatoriedade, eu venho disso, de uma época que não era obrigatório e mesmo assim a gente participava, eu fazia vários cursos e tudo mais, mas a gente não pode mentir que a GR deu um âmbito a mais, porque nós temos prazos, antes você entrava lá, demorava o tempo, o seu tempo para terminar o curso. Agora não, agora a gente tem que arrumar a brechinha lá para que ao final do ano a gente tenha a carga horária. Então, a gente ainda continua fazendo, as eletivas estão aí para provar, continuamos fazendo aquilo, as escolhas sobre o assunto que a gente mais se identifica, gosta, sim. Mas a GR tem um peso bom aí (Karen, GF2, 15/12/2025).

O relato de Karen revela uma dualidade motivacional que caracteriza a FC no atual cenário de gestão pública: a coexistência entre o desejo intrínseco de aprendizagem e a pressão extrínseca exercida por mecanismos de controle, como a Gratificação por Resultados (GR). Ao afirmar que “quem gosta de aprender vai aprender sem a obrigatoriedade”, a docente evoca o que Nóvoa (2017) denomina como “disposição pessoal”, uma dimensão essencial da formação que nasce da vontade do indivíduo em se aperfeiçoar e firmar a sua posição como profissional. No

entanto, Karen admite que a GR introduziu um “âmbito a mais”, transformando a formação num processo balizado por prazos e metas de carga horária que precisam ser cumpridas até ao final do ano.

Este cenário de “brechinhas” no tempo para satisfazer exigências administrativas reflete a crítica de Queiroz (2012) à racionalidade técnica, em que as políticas educacionais deixam de focar na formação do sujeito crítico para se centrarem em processos de transmissão de conteúdos monitorizados por métricas de eficiência.

A motivação, que antes era pautada pelo interesse orgânico e pela identificação com os temas, passa a ser mediada por um pragmatismo burocrático. Conforme apontam Gatti *et al.* (2019), quando a valorização da categoria é atrelada quase exclusivamente a gratificações e indicadores de desempenho, corre-se o risco de esvaziar o sentido da formação, tornando-a uma obrigação para garantir direitos financeiros em vez de um espaço de transformação da realidade escolar.

Assim, embora Karen ressalte que ainda existe espaço para a escolha de temas eletivos baseados na afinidade pessoal, o “peso” da GR altera a qualidade do tempo dedicado ao estudo. A formação que no paradigma defendido por Nóvoa (2022) deveria ser um momento de “proteger” o desenvolvimento profissional, acaba por ser capturada pela lógica da “economia dos dados” e da plataformização.

O resultado é um compromisso híbrido: o professor continua a procurar o conhecimento por desejo próprio, mas faz o seu planeamento formativo sob a sombra da obrigatoriedade e da prestação de contas, o que pode comprometer a profundidade da reflexão pedagógica em prol da mera obtenção de certificados dentro de um prazo estabelecido.

Dando continuidade à discussão sobre as motivações que sustentam a participação docente na FC, o diálogo entre Paula, Stephenie e Clarice Lispector, no fragmento a seguir, escancara a tensão entre o desejo de aperfeiçoamento intelectual e a pragmática da sobrevivência funcional:

Fragmento 10

Paula

Sinceramente, acredito que as colegas também achem isso, mas o principal motivo é a contagem da GR no final do ano. Mas é lógico, tem muitos cursos lá que são escolhidos pela ajuda que eles vão nos dar ao nosso trabalho. Mas a quantidade de cursos que nós fazemos, eu acredito que seja, pra mim pelo menos, na contagem da GR no final do ano.

Stephenie

Eu acho que tem muita questão, é nesse sentido, mas é justamente a gente foca, tenta focar nessa questão da GR, porque falta de tempo mesmo. Eu acho que, se não tivesse nenhuma questão envolvendo a GR, o professor não tá tendo tempo nem das demandas específicas dentro de sala de aula. Então, eu acho bem difícil a gente tirar um tempo que a gente não tem para fazer um curso se não tivesse essa questão.

Clarice Lispector

É a obrigatoriedade.

Paula

Porque, se não tivesse essa obrigatoriedade de quantas horas você tem que fazer de curso pro GR, eu escolheria um curso de Língua Portuguesa e me aprofundaria nele. Mas aí você escolhe dois, três cursos ao mesmo tempo e vai passando os olhos pra dar a quantidade de horas.

GF1, 04/12/2025

O que emerge desses relatos é a confirmação de que, embora a gratificação financeira (GR) cumpra seu papel de indutor de participação, ela o faz ao custo de uma precarização do tempo e da profundidade do estudo.

Essa realidade é nítida quando Paula admite que a necessidade de cumprir metas de carga horária a obriga a “passar os olhos” em múltiplos cursos simultaneamente, em vez de se aprofundar em sua área de domínio, a Língua Portuguesa. Tal comportamento é o reflexo direto do que Queiroz (2012) identifica como o paradigma da racionalidade técnica: uma política que prioriza o cumprimento burocrático de etapas e a transmissão de conteúdos pré-estabelecidos em detrimento de uma formação que considere o docente como um sujeito crítico e intelectual.

A “falta de tempo” mencionada por Stephenie revela que, no atual desenho das políticas públicas, a formação não é protegida como um direito, mas imposta como uma sobrecarga que só se viabiliza pelo “aporte financeiro”. Como asseveram Gatti *et al.* (2019), a verdadeira valorização requer políticas consistentes que incluam o respeito ao âmbito de ação do professor e condições de vida escolar que permitam a dedicação ao ensino sem a fragmentação imposta por prazos extenuantes.

A fala de Clarice Lispector sobre a “obrigatoriedade” sintetiza o esvaziamento da “disposição pessoal” defendida por Nóvoa (2017, 2022). Para o autor, tornar-se professor exige tempos de autoconstrução e reflexão; contudo, quando a formação é capturada por uma lógica de metas e gratificações, ela deixa de ser um espaço de “firmar a posição” profissional para tornar-se uma tarefa de preenchimento de requisitos. O resultado, como ilustrado pelo fragmento, é uma formação esvaziada de

sentido, na qual a quantidade de horas suplanta a qualidade do saber, distanciando o professor do compromisso com a transformação da sua própria realidade pedagógica.

O fragmento, a seguir, traz uma reflexão sobre o tempo e o ambiente da FC:

Fragmento 11

Adélia

Eu acho que a questão mais é o tempo. A questão é o tempo paralelo. A questão é o tempo. Eu sou muito mais... eu prefiro ler do que assistir o vídeo. Eu tenho dificuldade nisso.

Carolina

Eu geralmente faço de casa, eu faço de noite, que é mais tranquilo, né? Gosto mais de estudar mais à noite. Mas a questão do tempo... Tem.

Ana

Gente fazendo uma atividade na escola, que aí a gente precisa de ler. Querendo ou não, pra gente entender e ter uma boa discussão, a gente precisa de concentração, né? E aí nós temos um espaço coletivo na escola. Então, é como você viu. Mesmo que não tivesse um assunto ali... coletivo, mas sempre tem alguém conversando, sempre tem gente...

Carolina

É isso mesmo, tem essa dificuldade em estudar na escola, porque é muito difícil um ambiente tranquilo, assim, aqui era gostoso, mas como teve que, agora é para a Psicossocial, foi mudança de espaço e às vezes a gente fica, né, eu prefiro em casa.

GF3, 17/12/2025

O depoimento de Adélia, ao enfatizar que “a questão é o tempo paralelo”, revela a fragmentação da jornada docente. Para Nóvoa (2017), a formação exige um tempo de “autoconstrução” e “autoconhecimento” que não pode ser capturado pela lógica da urgência. Quando o tempo de estudo é “paralelo” ou subtraído do descanso, como no caso de Carolina, que prefere estudar à noite em casa por ser “mais tranquilo”, ocorre uma invasão da esfera privada pela demanda profissional. Esse fenômeno evidencia o que Gatti *et al.* (2019) apontam como a precarização das condições de vida escolar, em que a formação, em vez de ser um direito garantido dentro da carga horária, torna-se uma sobrecarga invisível.

Além do tempo, o espaço surge como um limitador crítico. Os relatos de Ana e Carolina sobre a dificuldade de concentração no “espaço coletivo” da escola, devido ao barulho e à rotatividade de pessoas, demonstram que o ambiente escolar, muitas vezes, não está projetado para ser um lugar de estudo. A formação crítica exige concentração e profundidade, elementos que são incompatíveis com espaços que não cumpram com essas necessidades.

Isso posto, o desafio de formação que se apresenta é a necessidade de institucionalizar tempos e espaços de estudo que protejam o trabalho intelectual do professor. Se a FC continuar a ser empurrada para o ambiente doméstico ou para as “brechas” de um cotidiano escolar barulhento, ela perderá seu potencial de transformação.

Como asseveram Almeida e Ramos (2016), as trocas formativas significativas requerem um ambiente que favoreça a reflexão coletiva e individual. Sem políticas que garantam infraestrutura adequada e respeito ao tempo de estudo dentro da jornada de trabalho, a formação corre o risco de ser apenas uma tarefa burocrática executada sob cansaço e não um exercício de profissionalização e autonomia.

Ainda sobre os desafios da FC na plataforma AVA DEP:

Fragmento 12

Clarice Lispector
Tempo, para mim é o tempo.

Paula
Eu ia falar isso também.

Clarice Lispector
Tempo para concluir os cursos, para fazer com qualidade mesmo. Não dá, cem por cento. Você acaba escolhendo alguns assim pra focar mesmo e outros você vai mais... passa o olho, né? Por questão do tempo.

Denise
Então, se vocês tivessem mais tempo, vocês acreditam que vocês usariam mais esse material?

Paula
Eu acredito que sim.

Clarice Lispector
Mais tempo ou então menos cursos, que daí a gente poderia... focar naquela menor quantidade com uma qualidade melhor.

Stephenie
Porque, assim, aquelas primeiras semanas do início do ano, eu acho que é a hora que a gente consegue focar com mais atenção. Porque no decorrer do ano, no meu caso pelo menos, você já vai tendo tantas demandas que você já não consegue. Você para de fazer um curso, você tenta fazer ele o mais rápido possível. Naquela semana foi a semana que de fato eu sentei, eu consegui prestar atenção no conteúdo, prestar atenção no material. Aí depois já começa a ficar tudo apertado.

Clarice Lispector
Mas mesmo naquela semana eram 15 cursos.

Podemos perceber que o diálogo do grupo focal 1 aprofunda a discussão sobre a precarização do trabalho intelectual docente, revelando que a sobrecarga não apenas subtrai o tempo do professor, mas corrói a própria qualidade do ato de estudar. O desafio de formação que emerge aqui é o da superação do produtivismo burocrático em favor de uma ecologia do saber que respeite os tempos de maturação necessários à prática pedagógica.

Quando Clarice Lispector e Paula mencionam a necessidade de “passar o olho” em parte do conteúdo para conseguirem concluir a carga horária exigida, elas descrevem um processo de alienação formativa. Segundo Queiroz (2012), essa é a face visível da racionalidade técnica: as políticas públicas focam na métrica (quantidade de cursos e horas) e negligenciam o processo (a qualidade da apropriação). O resultado é o que as docentes chamam de “não dar cem por cento”, transformando a formação em uma atividade de superfície, desprovida da profundidade necessária para gerar mudanças reais no cotidiano escolar.

Stephenie traz à luz a questão da periodicidade e do fluxo de demandas. A concentração de cursos em períodos de alta intensidade ou o acúmulo de quinze formações simultâneas mencionado por Clarice ignoram o que Almeida e Silva (2011) definem como a articulação contínua entre teoria e prática.

Para que a teoria ilumine a prática, ela precisa ser processada enquanto a prática ocorre e não consumida de forma voraz em uma única semana ou “atropelada” pelas demandas subsequentes. O “fazer o mais rápido possível” denuncia que a formação deixou de ser um espaço de “autoconstrução”, como preconiza Nóvoa (2022), para se tornar um item em uma lista de tarefas a ser eliminado sob pressão.

O desafio crucial para as políticas de FC é a transição da quantidade para a densidade. Como sugere Clarice Lispector, “menos cursos” com “qualidade melhor” permitiriam o foco e a verticalização do conhecimento. A valorização profissional, conforme defendida por Gatti *et al.* (2019), passa pelo respeito ao tempo de vida e de trabalho do professor, garantindo que o direito à formação não se transforme em um fardo que obriga o docente a simular uma aprendizagem que a exaustão e a simultaneidade de tarefas tornam impossível de realizar com integridade.

4.3 Transposição didática

Este item propõe uma reflexão sobre o impacto dos cursos da plataforma AVADEP no fazer docente, buscando identificar em que medida os saberes mobilizados no ambiente virtual se materializam na práxis pedagógica ou se permanecem distantes da realidade da sala de aula.

4.3.1 Conteúdo da AVADEP

Sobre o conteúdo e metodologia dos cursos dispostos na plataforma AVADEP, o grupo focal 1 nos traz que:

Fragmento 13

Clarice Lispector

Metodologia, eu vi nos cursos de formação aqui da DRE, os presenciais. E de conteúdo, esses *online* que nós fazíamos nas segundas-feiras. E na AVADEP não era conteúdo e metodologia.

Stephenie

Mas esses que a gente fazia *online*, dependendo de quem estava apresentando, eles até traziam umas formas diferentes de trabalhar o conteúdo em sala de aula. Mas era bem pouco. Aconteceu uma ou outra vez assim que você olhava assim que ele de fato trazia um jeito diferente para trabalhar o conteúdo do livro.

Clarice Lispector

O que eu vi, assim, era mais uma análise discursiva do livro, dizendo o que que essa pergunta quis dizer, o que que esse exercício quis dizer, o que que o aluno poderia responder, do que como ensinar aquele conteúdo.

Stephenie

É, a maioria era assim mesmo.

GF1, 04/12/2025

As interlocuções entre Clarice Lispector e Stephenie expõem as fragilidades conceituais dos conteúdos ofertados pela AVADEP, demonstrando uma insatisfação latente com a abordagem adotada pela plataforma evidenciando um distanciamento entre a teoria ofertada e as necessidades reais da prática pedagógica. O que as docentes descrevem é uma formação que, ao se afastar tanto do conteúdo disciplinar profundo quanto da reflexão metodológica, acaba por se converter em uma espécie de instrução operacional sobre o material didático.

Conforme aponta Clarice Lispector, a ausência de uma articulação clara entre “conteúdo e metodologia” nos cursos da plataforma sinaliza o que Queiroz (2012) identifica como o paradigma da racionalidade técnica. Nessa perspectiva, a formação deixa de ser um espaço de construção do saber para se tornar uma análise discursiva do livro, focada em prescrever o que o aluno deve responder, em vez de discutir “como ensinar aquele conteúdo”.

Essa abordagem esvazia o papel do professor como intelectual, reduzindo-o a um executor de roteiros pré-fabricados, o que compromete o que Naedzold e Santos (2018) chamam de “vigilância didática” – a capacidade do docente de mediar o conhecimento de forma crítica e criativa.

Stephenie reforça essa percepção ao observar que as propostas de “formas diferentes de trabalhar o conteúdo” eram raras e superficiais. Essa lacuna metodológica configura o “deslocamento formativo” mencionado anteriormente: a plataformização da educação tende a oferecer pacotes informacionais que não dialogam com as especificidades da sala de aula.

Para Almeida e Silva (2011), a eficácia de um ambiente *online* de formação depende da sua capacidade de promover a articulação entre teoria e prática. No caso da AVADEF, o relato das professoras sugere que o conteúdo oferecido é autoexplicativo e meramente técnico, falhando em proporcionar o suporte necessário para a transposição didática efetiva.

Depreendemos que a qualidade dos conteúdos da AVADEF é questionada por seu caráter descritivo e utilitarista. Ao focar no “que a pergunta quis dizer” em vez de subsidiar o “como ensinar”, a plataforma parece negligenciar a complexidade do trabalho docente. Para que a FC cumpra seu papel de valorização profissional, como defendem Gatti *et al.* (2019), ela precisaria superar essa lógica de manuais de instrução e oferecer um embasamento que permitisse ao professor ser o autor da sua prática e não apenas um mediador de respostas esperadas pelo livro didático.

Por meio do fragmento abaixo, podemos entender que os cursos disponibilizados tendem à uma formação geral ampla do professor:

Fragmento 14

Karen

Eu trabalhei, por exemplo, fiz um curso, fiz por mim: “A Língua Portuguesa sendo ensinada para estrangeiros.”

Dani
Língua Portuguesa como L2.

Karen

É, como L2. Que eu achei interessante. Não contou. Mas eu aprendi bastante, porque ali várias técnicas, como o outro enxerga a nossa língua, então automaticamente você tem que entender essa questão pra conseguir atingir o objetivo dentro da sala de aula. Não é a nossa realidade, apesar de termos ali três nigerianas, elas já vieram pra gente falando a língua, não foi a realidade. Mas superinteressante, aí tem a questão do funcionamento, da inclusão, de como trabalhar com indígenas, quilombolas, literatura africana, que agora é obrigatório, literatura indígena também. Foram conteúdos que eu vi. Aí tem outros conteúdos, mediador de conflitos, como você deve agir ali dentro da escola quando tem algum conflito, para que a escola ela seja mais acolhedora e apaziguadora do que a gente tem visto.

Dani

Tem até de primeiros socorros, educação do trânsito, tem várias nichos, alimentação saudável, enfim, que tem muitas meninas de apoio, mas a gente também pode fazer comunicação. Então, tem voltado para a área, a gente que é de Língua Portuguesa tem várias, mas tem esses outros que são interessantes para você, Formação Global, né? Do professor. E também tinha um específico da Plataforma Letrus.

GF2, 15/12/2025

O relato de Karen e Dani evidencia uma característica central das plataformas de FC atuais: a oferta de uma “formação global” que se expande para múltiplos nichos, indo muito além da especificidade da disciplina de atuação. Essa amplitude, embora apresentada como uma oportunidade de enriquecimento do repertório docente, traz consigo tensões sobre a finalidade da formação e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

A diversidade de temas citada pelas professoras – que abrange desde o ensino de Língua Portuguesa como L2 até primeiros socorros, mediação de conflitos e educação para o trânsito – reflete o que Gatti *et al.* (2019) descrevem como uma tentativa de responder às múltiplas demandas sociais que recaem sobre a escola. No entanto, essa dispersão temática pode resvalar para o que Queiroz (2012) identifica como uma racionalidade técnica, em que o professor é convidado a ser um polivalente capaz de operar diversas frentes, muitas vezes em detrimento de uma verticalização teórica e metodológica em sua área de domínio.

Um ponto de destaque no relato é a experiência de Karen com o curso de L2. Mesmo não sendo “contabilizado” para sua carga horária (garantia de retorno financeiro através da GR) ou diretamente ligado à sua realidade imediata, a docente

identifica ali um valor pedagógico: o exercício da alteridade ao entender “como o outro enxerga a nossa língua”.

Esse movimento aproxima-se do que Nóvoa (2017) define como a construção da “disposição pessoal” do professor, em que o interesse orgânico pelo saber impulsiona o desenvolvimento profissional. Contudo, notamos que essa busca por conteúdos mais densos e específicos ocorre, por vezes, à margem do que é institucionalmente valorizado pela contagem de carga horária.

A presença de temas como “mediador de conflitos” e “escola apaziguadora” sugere uma tentativa da formação de dar suporte ao mal-estar e às fraturas da convivência escolar. Entretanto, quando esses conteúdos são oferecidos de forma genérica e em larga escala por plataformas, corre-se o risco de se simplificar questões complexas, transformando-as em guias de conduta.

Como pontuam Naedzold e Santos (2018), no contexto da transposição didática, o desafio da formação não é apenas oferecer o conteúdo, mas permitir que o docente o processe de forma a realizar uma “vigilância didática” capaz de transformar essas informações em práticas de acolhimento e ensino que façam sentido no contexto singular de cada escola.

Corroborando essa questão, temos o fragmento abaixo:

Fragmento 15

Vilso Banderas

Aí eu senti falta. Senti bastante falta de curso. Às vezes tinha um curso lá que o tema sugeria algo dentro da gramática, por exemplo, quando você caía lá dentro do curso, você via que ele espalhava um pouco, não focava naquilo que era para focar.

Lígia

Eu lembro que o único curso que eu vi necessariamente para o ensino de Língua Portuguesa foi um... é formando leitores criativos. Leitores e escritores criativos. Foi um curso extremamente interessante. Ele pega todas essas teorias didáticas, ensinamentos de leitura, de escrita, eu gostei bastante. Só que tinha outros que, como ele falou, sugeria alguma coisa e você ia ver era outra.

GF4, 18/12/2025

A disparidade entre a expectativa gerada pelas ementas e a efetiva entrega dos conteúdos na plataforma AVA-DEP revela um processo de fragilização do saber acadêmico, que Naedzold e Santos (2018) identificam como uma falha na transição entre o “saber sábio” e o “saber a ensinar”. O relato de Vilso Banderas, ao destacar

que os cursos “espalhavam” o foco em vez de aprofundar a gramática, denuncia uma ausência de vigilância didática, expressão utilizada pelas autoras para descrever o controle necessário para que o objeto de ensino não se distancie de sua matriz científica nem se perca em generalidades.

Quando a formação se torna excessivamente difusa, ela deixa de oferecer o suporte epistemológico que permitiria ao professor realizar uma transposição didática consciente, resultando em um esvaziamento da autoridade intelectual do docente sobre a sua própria especialidade.

Em contrapartida, a experiência positiva de Lígia com o curso de formação de leitores e escritores demonstra que a eficácia da FC reside na sua capacidade de promover a movimentação didática, integrando teorias de leitura e escrita à prática de sala de aula. Esse exemplo bem-sucedido reforça a importância da noosfera – o entorno social e institucional do sistema de ensino – em selecionar conteúdos que sejam verdadeiramente significativos e aplicáveis. Nesse sentido, para Naedzold e Santos (2018), o trabalho docente não é uma repetição mecânica, mas um processo de criação que exige domínio técnico e metodológico.

4.3.2 (Res)significações em sala de aula

A análise da transposição didática no âmbito da FC exige a compreensão de como os saberes mobilizados nos processos formativos se materializam na práxis pedagógica cotidiana. Este movimento constitui o que Naedzold e Santos (2018) definem como a etapa culminante da transposição: a conversão do “saber a ensinar” – frequentemente mediado por plataformas e orientações curriculares – em “saber ensinado”.

Longe de se configurar como uma mera execução técnica ou reprodução mecânica de conteúdos, este processo pressupõe uma reconstrução ativa, na qual o docente exerce a sua autonomia para mediar a distância entre as prescrições da noosfera e a realidade cognitiva e sociocultural dos seus educandos.

Desta forma, investigar o desdobramento das formações no contexto da sala de aula permite aferir se os modelos de capacitação vigentes têm logrado êxito em oferecer subsídios para uma “movimentação didática” genuína. Segundo as autoras, essa movimentação requer que o professor não seja apenas um receptor de

informações, mas um sujeito capaz de operar transformações nos objetos de saber, de modo a torná-los assimiláveis sem que percam o seu rigor científico.

Portanto, nesta subseção discorreremos se a configuração atual das plataformas de formação promove o suporte teórico-metodológico necessário a essa mediação ou se, inversamente, as propostas permanecem dissociadas das complexas interações e contingências que caracterizam o ato educativo no interior da escola.

Nesta perspectiva, temos o excerto abaixo:

(21) Eu acho que mais pra mim, enquanto profissional, enquanto professora, do que talvez em aplicabilidade em sala de aula. Porque, no meu caso, ainda eu tenho um pouco de dificuldade de conseguir entender muito como trabalhar exatamente aquele conteúdo, como alocar ele dentro daquele conteúdo, mas eu consegui fazer algumas ligações, assim, entre essas formações da sessão de estudo com as questões em sala de aula. As do AVADEP não, não consegui, de fato, trazer. Só essa uma ou outra, sim, mas eu acho que foi mais pra mim do que pra eles especificamente. Mas as sessões de estudo, sim, a gente levou muitas atividades, porque, como eu ainda tô começando, eu falo que eu ainda tô caminhando, né? E, por exemplo, as conversas com a (...), com a (...), com a (...), foram muito boas, porque elas vão dando dica e a gente vai conseguindo trabalhar em sala de aula, né? Então, as sessões de estudos, sim, elas têm tido um impacto direto com a questão da sala de aula (Stephenie , GF1, 04/12/2025).

O relato de Stephenie evidencia uma diferenciação crucial entre os modelos de formação e sua eficácia na transposição didática. A docente revela que, enquanto as formações via plataforma AVADEP permanecem no campo do desenvolvimento pessoal ou teórico (“mais para mim”), as sessões de estudo presenciais e coletivas promovem um impacto direto na prática pedagógica.

Essa distinção corrobora a tese de Naedzold e Santos (2018) sobre a importância da mediação na “movimentação didática”. Para as autoras, a transição do “saber a ensinar” para o “saber ensinado” não ocorre de forma automática; ela exige um processo de reconstrução que, no caso de Stephenie, é facilitado pela interação com pares experientes. É no espaço coletivo, por meio das “dicas” e trocas com colegas, que a professora iniciante consegue superar a dificuldade de “alocar” o conteúdo, transformando a teoria em atividades aplicáveis.

Essa experiência demonstra que a noosfera, quando operacionalizada no ambiente escolar por meio de diálogos entre pares, torna-se um suporte fundamental para a “vigilância didática”.

À luz do pensamento de Nóvoa (2017, 2022), podemos ver a importância fundamental do “lugar da profissão” e da dimensão coletiva na construção da identidade docente. O depoimento da professora explicita uma clivagem entre dois modelos formativos: a formação via plataforma (AVADEP), que ela percebe como algo individualizado e de baixa aplicabilidade prática, e as “sessões de estudo”, que se configuram como um espaço de diálogo, troca e indução profissional.

Para Nóvoa (2022), a formação de professores deve ocorrer em um “terceiro lugar” ou em uma “casa comum”, que promova o encontro entre a universidade, as escolas e os próprios profissionais. Quando Stephenie menciona que as conversas com as colegas foram decisivas para que ela conseguisse trabalhar o conteúdo em sala de aula, ela está descrevendo o que o autor define como a dimensão coletiva e colaborativa da profissão. Nóvoa (2017) também argumenta que o conhecimento docente não é apenas uma técnica aplicada, mas um saber que se constrói no “entre-lugar” da prática partilhada, onde o “firmar a posição” como professor depende intrinsecamente do diálogo com os pares.

Além disso, o excerto ilustra o desafio da indução profissional para professores iniciantes. Stephenie afirma que “ainda está caminhando” e é justamente nessa fase que a ausência de um suporte coletivo pode levar ao isolamento. Enquanto a plataforma AVADEP oferece uma formação que ela sente ser “mais para si”, sem impacto no “eles” (os alunos), as sessões de estudo permitem a disposição pessoal necessária para a transformação da prática.

Corroboramos Nóvoa (2022, p. 63), quando defende que a formação deve “centrar-se no trabalho dos professores, sobre os seus problemas, sobre as suas dúvidas”, o que as plataformas muitas vezes ignoram ao fornecerem conteúdos genéricos, mas que o espaço coletivo da escola consegue acolher, transformando dicas práticas em segurança profissional e desdobramento real em sala de aula.

A análise do relato de Vilso Banderas, abaixo, permite aprofundar a discussão sobre a dicotomia entre a teoria abstrata e a prática situada na FC. O excerto revela uma percepção crítica sobre a eficácia dos diferentes suportes formativos, sendo que o professor faz uma relação entre uma formação *online* síncrona com a formação na plataforma AVADEP:

(22ce) A presencial que a gente teve, no caso, foi presencial... Foi uma, né? Mas a que eu me referi que eles explicaram a prática é

também, foi feito via... Entrava lá na sala lá e eles davam uma aula praticamente explicando. Essa foi a que eu percebi mesmo, que você conseguia ver a prática daquilo. Porque eles mostraram, você pode fazer assim. Agora nos cursos dentro da plataforma mesmo, é mais a teoria, alguns cursos traziam opções, você pode fazer isso, até trazer exemplos, a professora tal aplicou assim, assim, assim. Mas ainda não é aquela coisa que eu acho que deveria ser a formação da prática, de mostrar como você aplica isso na prática, os caminhos que você pode usar. Porque senão fica aquilo da minha prática, que eu sempre aplico, eu vejo, ah, eu posso fazer como agora isso. Ou o colega fala, oh, eu fiz tal coisa. Aí você fala, ah, isso pode funcionar. E eu vou lá e aplico (Vilso Banderas, GF4, 18/12/2025).

O depoimento de Vilso corrobora a tese de Nóvoa (2017) de que a formação de professores deve ser construída “dentro” da profissão. Ao sentir falta de “caminhos” práticos na plataforma e valorizar a aula que “mostra como faz”, o docente aponta para a necessidade de uma formação que não apenas transmita conteúdos, mas que se debruce sobre o trabalho pedagógico real.

Para Nóvoa, a formação não pode ser um consumo externo de teorias; ela deve ser um processo de análise da prática, preferencialmente mediado pelo diálogo entre pares (“o colega fala... e eu vou lá e aplico”). Esse movimento de troca horizontal é o que consolida o “conhecimento profissional docente”, distinguindo-o de um mero treinamento técnico executado de forma isolada em plataformas digitais.

Sob a ótica da transposição didática, o relato evidencia as dificuldades na “movimentação didática” entre o saber acadêmico e o saber ensinado. Nesse contexto, Naedzold e Santos (2018) argumentam que o trabalho docente é um processo de criação que exige uma “vigilância” constante sobre como o conteúdo é adaptado para o aluno. Quando Vilso afirma que os cursos *online* trazem exemplos distantes (“a professora tal aplicou”), mas falham em mostrar a aplicabilidade real em seu contexto, ele sinaliza uma ruptura na transposição.

A ausência de suporte para essa transição empurra o professor de volta ao automatismo da sua prática habitual (“aquilo da minha prática, que eu sempre aplico”), impedindo que a formação se converta em uma transformação efetiva no chão da sala de aula. Assim, o desdobramento pedagógico fica dependente da casualidade das trocas informais entre colegas, reforçando que o fortalecimento da profissão ocorre onde há espaço para o compartilhamento de saberes experienciais.

A título de síntese do capítulo, apresentamos, a seguir, um compilado da discussão realizada:

Quadro 01: Síntese do capítulo 4.

Categorias	Subcategorias	Discussão
AVADEP	Descrição e acesso	A plataforma é vista como o braço tecnológico da SEDUC-MT para a formação continuada. O acesso ocorre, predominantemente, via plataforma Plurall, exigindo <i>e-mail</i> institucional, o que centraliza a rotina docente em ferramentas digitais integradas.
	Interface e organização	Descrita como "antiga", "confusa" e "bagunçada". A ausência de filtros por área e a navegação pouco intuitiva elevam a carga cognitiva e dificultam a localização de cursos específicos de LP.
	Seleção dos cursos	Opera sob uma lógica de "self-service" ou "cardápio", priorizando o cumprimento de metas de carga horária e a gratificação financeira (GR). A escolha transita entre a obrigatoriedade institucional e o interesse pessoal por temas transversais.
	Materiais e linguagem	Os materiais são diversificados (PDFs, vídeos, "cardzinhos"), com linguagem clara e direta. Contudo, há o risco de se tornarem "pacotes educacionais pré-fabricados" que favorecem o consumo rápido em vez de um conhecimento crítico.
Formação	Formação inicial	Percebida como a base que instaura a ideia do "professor reflexivo". Os docentes esperam que a FC seja um desdobramento dessa reflexão iniciada na graduação, embora sintam que o modelo das plataformas, muitas vezes, isola essa prática.
	Formação continuada	Entendida como um processo permanente e indissociável do trabalho (pesquisa, planejamento, trocas entre pares). Os professores distinguem os cursos da AVADEP como "capacitação técnica" do conceito mais amplo de estudo permanente.
	Motivação e desafios	A principal motivação é extrínseca: a contagem de pontos para a gratificação financeira (GR). O maior desafio é a escassez de tempo, que leva os docentes a "passarem os olhos" nos conteúdos para cumprirem prazos extenuantes.
	Formação <i>online</i> x formação presencial	A formação presencial (como as sessões de estudo) é valorizada pelo diálogo, troca de experiências e construção de unidade na escola. Já a formação <i>online</i> da AVADEP é vista como "ampla" e, por vezes, distante do cotidiano escolar.
Transposição didática	Conteúdo da AVADEP	Crítica à falta de articulação entre conteúdo e metodologia; os cursos focam mais em "instrução operacional" sobre o material didático (o que responder) do que em "como ensinar".
	(Res)significações em sala de aula	As formações presenciais têm impacto direto na prática através da troca entre pares. Já os saberes da AVADEP são percebidos como desenvolvimento "pessoal" e encontram dificuldade de serem "alocados" ou aplicados efetivamente na sala de aula.

Fonte: Elaborada pela autora.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu compreender as complexas dinâmicas que envolvem a FC de professores de Língua Portuguesa na rede estadual de Mato Grosso, sob a égide da plataforma AVA-DEP e das diretrizes do Programa Educação 10 anos. Ao final deste percurso, é possível afirmar que, embora a plataforma se apresente como um instrumento de modernização e democratização do acesso ao conhecimento, a sua implementação revela um distanciamento significativo das reais necessidades e da identidade profissional do docente.

A análise dos dados evidenciou que a “plataformização” do ensino tende a converter a formação num ato burocrático de consumo de conteúdos, muitas vezes desprovido da profundidade teórica e metodológica exigida para uma efetiva transformação da práxis pedagógica. Cumpre-nos destacar que, embora o desenho metodológico desta pesquisa tenha se preocupado em selecionar intencionalmente perfis diversos de participantes, equilibrando escolas centrais e periféricas, professores efetivos e contratados, além de diferentes gêneros, tais distinções sociodemográficas e institucionais mostraram-se insuficientes para os resultados finais.

A rigidez e o caráter massificado da interface digital da AVA-DEP neutralizaram essas variáveis, demonstrando que o fardo da plataformização e a burocratização do saber afetam o corpo docente de maneira uniforme, independentemente de sua localização geográfica ou de seu vínculo funcional.

Um dos pontos mais sensíveis identificados nesta pesquisa diz respeito à capacidade de transposição didática a partir dos cursos disponibilizados. Conforme discutido à luz de Naedzold e Santos (2018), a movimentação entre o saber sábio e o saber ensinado exige uma vigilância didática que as interfaces digitais, em sua maioria, não conseguem suprir por serem estruturadas em modelos genéricos e padronizados.

O relato dos docentes aponta que, enquanto os cursos da plataforma são percebidos como “teoria distante” ou conteúdos para o enriquecimento pessoal do professor, as sessões de estudo presenciais e as trocas horizontais entre pares emergem como o verdadeiro lugar da formação. É na “casa comum”, proposta por Nóvoa (2022), que o conhecimento ganha contornos de aplicabilidade e onde o

professor iniciante, ao caminhar com o auxílio de colegas mais experientes, consegue superar a insegurança e alocar o conhecimento na realidade singular de cada turma.

Ademais, as evidências sugerem que a FC em Mato Grosso enfrenta o desafio de superar a racionalidade técnica que reduz o professor a um executor de currículos. A insatisfação manifestada pelos sujeitos desta pesquisa em relação à superficialidade de certos temas e à desconexão entre a ementa dos cursos e a sua entrega real demonstra uma resistência intelectual latente.

O desejo por uma formação que contemple a especificidade da Língua Portuguesa e que respeite o tempo de reflexão do docente indica que políticas baseadas apenas no monitoramento de carga horária e em índices de produtividade falham em não atingir a subjetividade do professor e, conseqüentemente, em melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes de forma sustentável.

Por fim, esta dissertação conclui que a tecnologia não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como um suporte que deve estar a serviço da autonomia docente. Recomendamos, portanto, uma revisão das políticas de formação que privilegie modelos híbridos e situados, para os quais o ambiente virtual sirva para subsidiar discussões que se concretizem na práxis pedagógica.

A valorização do coletivo, o fortalecimento da indução profissional e o respeito à densidade epistemológica da disciplina são caminhos urgentes para que a FC deixe de ser um fardo administrativo e se torne, de fato, um espaço de criação e emancipação. Esperamos que este estudo instigue reformulações nas esferas de decisão educativa do estado, garantindo que o protagonismo docente seja exercido com base no rigor intelectual e no compromisso ético com o sistema público de ensino.

No que diz respeito às limitações deste estudo, é necessário considerar que os resultados aqui apresentados decorrem de um recorte amostral específico, centrado em grupos focais de professores de Língua Portuguesa da rede estadual de Mato Grosso. Embora os relatos ofereçam uma profundidade analítica significativa sobre a realidade destes sujeitos, as conclusões não devem ser estendidas, de forma generalista, a outras áreas do conhecimento ou redes de ensino que operem sob lógicas de gestão distintas.

Adicionalmente, a forte influência de mecanismos de controle externo, como a Gratificação por Resultados (GR), constitui uma variável que pode ter condicionado a percepção dos docentes, tornando complexa a distinção entre o interesse orgânico

pelo aperfeiçoamento intelectual e o pragmatismo utilitarista necessário ao cumprimento de metas institucionais.

Pontuamos, ainda, que a análise da plataforma AVADEF reflete o estado da sua interface e curadoria no período da recolha de dados (dezembro de 2025), reconhecendo-se que a natureza dinâmica das infraestruturas digitais pode promover atualizações que alterem as limitações de usabilidade aqui descritas.

Quanto às sugestões para investigações futuras, este estudo suscita a necessidade de expandir a análise para outros componentes curriculares, a fim de verificar se a sensação de “amplitude” e a carência de especificidade na formação se repetem em disciplinas com tradições didáticas diversas. Seria igualmente pertinente a realização de estudos de natureza etnográfica que acompanhem o cotidiano escolar após a conclusão dos cursos, observando se ocorre uma transposição efetiva dos conteúdos da AVADEF.

Outra vertente relevante de investigação reside na análise da economia dos dados e dos processos de curadoria governamental, buscando compreender como as escolhas de temas moldam as prioridades pedagógicas no contexto da plataformização.

Finalmente, sugerimos o desenvolvimento de pesquisas que cruzem a gestão do tempo docente e a saúde mental, investigando os impactos da sobrecarga de formações *online* e do “tempo paralelo” no esgotamento profissional dos educadores, bem como a necessidade de promover um letramento digital crítico que capacite o professor para uma navegação emancipada nestes ambientes virtuais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elmir de; RAMOS, Tiago Henrique da Silva. Potencialidades e limites dos processos de formação continuada em serviço de professores do ensino fundamental mediante trocas intergeracionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 21, n. 35, p. 81-104, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1237>. Acesso em: 09 mar. 2026.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Katia Alexandra de Godoi e. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial, n. 4, 2014, p. 129-148. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yMpKHYvRM3KTWypqb5xWKZv/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2026.

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

BAUER, Martin; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

BRASIL, **Documento rede nacional de formação continuada dos professores**. Ministério da Educação. Brasília, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 ago. 2025.

BRASIL. **Política de integridade na atividade científica do CNPq**. Portaria 2664/2026. Disponível em: http://memoria2.cnpq.br/web/guest/view/-/journal_content/56_INSTANCE_0oED/10157/23142775. Acesso em: 16 mar. 2026.

CASTELLS, Manuel A sociedade em rede: do conhecimento à política. In: CASTELLS, M.; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa, PT: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 2005. p. 17-30.

CARDOSO, Vania Marques; ROGGERO, Rosemary. **Uma história caleidoscópica das políticas de ampliação da Educação Básica no Brasil**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Educação em um cenário de plataformização e de economia dos dados: problemas e conceitos**. São Paulo: CGI.br, 2022.

DYE, Thomas R. **Understanding Public Policy**. 5th ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

FERREIRA, Caroline Souza; BELCAVELLO, Maria Paula P. S., GARCIA-REIS Andreia Rezende; GUEDES MAGALHÃES, Tânia. Diálogos sobre formação e trabalho docente: breve panorama desse cenário. *In*: FERREIRA, Caroline Souza; BELCAVELLO, Maria Paula P. S. (org.). **Diálogos sobre formação e trabalho docente**. Araraquara: Letraria, 2020.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. *In*: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). **Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. (org.). **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GOBATTO, Márcia Regina. Formação continuada no estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, mai.- ago. 2015, p.107-118. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/24>. Acesso em: 03 jan. 2026.

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

MATO GROSSO. **Decreto Nº 1.497, de 10 de outubro de 2022**.

MATO GROSSO. **Revista 01**, Educação 10 anos, Edição nº 01, de outubro de 2022.

MATO GROSSO. **Revista 02**, Educação 10 anos, Edição nº 02, de maio de 2023.

MATO GROSSO. **Revista 03**, Educação 10 anos, Edição nº 03, de nov. de 2024.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Parecer Orientativo. Referente ao Desenvolvimento do Projeto Sala de Educador para o ano de 2011**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT, 2011.

NAEDZOLD, Simone de Sousa; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. Transposição didática: a movimentação/transição didática dos saberes em sala de aula. **Revista de Letras Norte@mentos**, Sinop, v. 11, n. 27, p. 184-198, out./dez. 2018.

Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/7406>. Acesso em: 10 mar. 2026.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

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

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: 2017, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2026.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Colaboração de Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, Antônio (entrevistado). Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e88222, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88222>. Acesso em: 10 jan. 2026.

OLIVEIRA, João Ferreira de. Políticas públicas educacionais: conceitos e perspectivas. In: **Educação básica: políticas, tendências e dilemas**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 13-34.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa, projeto, geração de dados e divulgação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

QUEIROZ, Edileuza Dias de. O contexto da formação de educadores: o desafio de contribuir para uma docência crítica. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, p. 1487–1508, 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/9876>. Acesso em: 03 mar. 2026.

RODRIGUES, Alessandra; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Para além das plataformas e do tecnicismo: narrativas digitais e formação docente crítico-reflexiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, p. 1-24, e48555, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e48555>. Acesso em: 10 mar. de 2026.

RODRIGUES, Walter. Autonomia e prescrição – formação contínua de professores em Mato Grosso. **InterMeio**, Campo Grande, MS, v. 13, n. 26, p. 11-23, jul./dez. 2007. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/2537/1750&ved=2ahUKEwiAhbOE66yTAXuELLkGHdz1LBsQFnoECCAQAQ&usg=AOvVaw3_OmQdCYnO0h2Id2otD4kq. Acesso em: 06 mar. 2026.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Lucineide; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra: Formação continuada em Mato Grosso: análise de documentos orientativos do programa/projeto sala de professor/educador. **ASEL**: v. 17, n. 1, 2012. p. 80-105.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 mar. 2026.

SILVA, Albina Pereira de Pinho; PEREIRA, Adriana Carvalho; BRUGNERA, Elisângela Dias; PEREIRA, Sara Cristina Gomes. Práticas de formação híbrida e atos de criação/autoria colaborativa em percurso formativo de professores. **Revista De Educação Do Vale Do Arinos - RELVA**, v. 8, n. 1, 2021, p. 130-152. <https://doi.org/10.30681/relva.v8i1.5725>. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/5725>. Acesso em: 08 mar. 2026.

SOUZA, Elisa Maria Pinheiro de; PENA, Waldinett Nascimento Torres. **Letramento digital na formação continuada de professores**. Curitiba: Editora Bagai, 2025.

APÊNDICE A

Tópico-guia para entrevistas

1. Relate como foi sua formação acadêmica e como se caracteriza sua trajetória profissional.
2. Comente sobre suas experiências de formação continuada antes de 2022, se eram presenciais ou não; e hoje, como acontecem na modalidade *online*.
3. Explique-me o que é o AVADEP.
4. Conte-me quais são suas impressões acerca da formação continuada oferecida pela SEDUC nos moldes da plataforma AVADEP.
5. Como acontece o processo de formação *online* do qual você participa.
6. Você encontra algum tipo de dificuldade no processo de formação continuada *online*.
7. O que você pensa em relação aos conteúdos e às atividades formativas oferecidos pela plataforma AVADEP.
8. Como você avalia a qualidade e relevância dos conteúdos oferecidos pela plataforma.
9. Fale-me sobre as práticas de formação continuada e o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula; como é a transposição didática? Em que medida é possível realizá-la?
10. Você tem alguma sugestão para o aprimoramento da formação continuada dos professores de Língua Portuguesa.

APÊNDICE B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA
PARTICIPAÇÃO EM ENTREVISTA GRAVADA****Pesquisador(a)/Responsável pela entrevista:**

Nome: DENISE MICHELLE BELINCANTA

Instituição: UNEMAT - UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO

CPF: 026.382.021-18

E-mail/Contato: denise.belincanta@unemat.br / 66 - 999742707

Entrevistado(a):

Nome:

Data de nascimento:

CPF:

Telefone:

E-mail:

Título do projeto: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE MATO GROSSO

Aprovação comitê de ética em pesquisa: 6.691.590

Coordenação: Profa. Dra. Leandra Ines Segnanfredo Santos

Tema da entrevista: Formação Continuada na rede estadual de educação através da plataforma AVADEP e seus desdobramentos em sala de aula.

Objetivo da entrevista:

A presente entrevista tem como objetivo gerar e coletar informações para uma pesquisa acadêmica de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Campus de Sinop/MT, que investiga como se dá a formação em serviço/ continuada de docentes de Língua Portuguesa através da plataforma AVADEP.

Forma de registro:

A entrevista será gravada em áudio, e os registros poderão ser transcritos e utilizados como parte da análise e fundamentação da minha dissertação de mestrado,

desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Garantias ao(a) participante:

- A participação é **voluntária**, podendo ser **interrompida a qualquer momento**, sem prejuízo algum.
- O(a) entrevistado(a) tem direito a **não responder** perguntas que o(a) deixem desconfortável.
- A identidade do(a) entrevistado(a) será preservada, sendo feito o uso de nome fictício que poderá ser escolhido pelo participante.

Declaração do(a) participante:

Declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos desta entrevista e os usos previstos para os dados coletados. Autorizo, de forma livre e esclarecida, a gravação da entrevista e a utilização do material conforme descrito acima.

Participante

Data:

DENISE MICHELLE BELINCANTA

Data: