UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - PROFSOCIO/UNEMAT

FRANCY LAURA DE MORAES

IMPACTOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO

Sinop-MT

2025

FRANCY LAURA DE MORAES

IMPACTOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional Pós-Graduação Stricto Sensu como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Educação, Escola e Sociedade

Orientador: Professor Dr. Hélio Vieira Júnior

Sinop-MT
2025

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

M827i Moraes, Francy Laura de.
IMPACTOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO / Francy Laura de Moraes. - Sinop, 2026.
157f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - Snp, Faculdade De Ciências Humanas E Linguagem - Snp.
Orientador: Hélio Vieira Junior.

1. Formação continuada em serviço. 2. Politicas educacionais. 3. Prática docente. I. Junior, Hélio Vieira. II. Titulo.

UNEMAT / MTSCB CDU 377.8

FRANCY LAURA DE MORAES

IMPACTOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA REDE ESTADUAL DE MATO GROSSO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional Pós-Graduação Stricto Sensu como requisito obrigatório para a obtenção do grau de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Educação, Escola e Sociedade

Aprovada em: 17/03/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hélio Vieira Júnior (Orientador)
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem – UNEMAT/Sinop

Profa. Dra. Katiuscia Cristina Vargas Antunes
Pró-reitora de Graduação UFJF
Professora do Departamento de Educação FACED/UFJF

Profa. Dra. Sandra Pereira de Carvalho
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem – UNEMAT/Sinop

Prof. Dr. José de Souza Neto
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem – UNEMAT/Sinop

Agradecimentos

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional - Profsocio UNEMAT-Campus de Sinop: Dr.Josivaldo Constantino dos Santos, Drº Jose de Souza Neto, Drª Edneuza Alves Trugillo, Drª Sandra Pereira de Carvalho, DrºRoberto Alves de Arruda, Drª Marines da Rosa. Meus mestres, assim os chamamos com carinho, que, com generosidade intelectual e compromisso com a educação pública, semearam perguntas, inquietações e caminhos. Em cada aula, em cada diálogo, permanecerá a marca de um aprendizado que ultrapassa os limites da sala e se transforma em horizonte.

Ao meu orientador, professor Drº Hélio Vieira Júnior, pela escuta atenta, pela paciência e pela condução firme e sensível durante esta travessia acadêmica. Sua orientação foi farol em momentos de dúvida e incentivo constante para que eu não desistisse de caminhar.

À minha mãe de coração, Júlia (in memoriam), presença eterna que segue iluminando minha trajetória. Mesmo na ausência física, sua memória permanece viva como gesto de amor, força e esperança que sustenta meus passos.

Às minhas filhas, Luciana e Lyara, que são minha inspiração diária e a razão mais profunda de seguir acreditando no futuro. A vocês devo o sentido de cada conquista.Aos meus netos, Antony e Davi, Vitor Hugo (ainda no ventre e escutando a vovó falar sobre esperança),pequenos grandes motivos de alegria, que me lembram todos os dias que aprender e ensinar são atos de esperança.À minha irmã de alma, Eliane, companheira de caminhada, presença afetuosa e porto seguro nos momentos mais difíceis.

Aos meus colegas do chão da escola e do mestrado, especialmente ao meu colega Edvaldo Sant'Ana Lourenço que compartilham a luta cotidiana pela educação pública e que transformam o trabalho docente em espaço de resistência, solidariedade e construção coletiva.

A cada um de vocês dedico este trabalho, tecido com memórias, desafios, aprendizados e sonhos. Que estas páginas sejam também um gesto de gratidão a todos que acreditam que a educação pode transformar vidas e mundos.

“Seja sempre inquieto e vez por outra paciente. Parece meio contraditório, soa meio diferente, às vezes pisar no freio também é andar pra frente”.(Bráulio Bessa. Poesia que transforma. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. Nota: Trecho do poema Sonhar.)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender o processo de formação continuada de professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) ofertado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT). O estudo analisou o desenvolvimento dessas formações por meio do Sistema Estruturado de Ensino, realizadas tanto de forma presencial quanto pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem da Educação de Mato Grosso. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, fundamentada em revisão de literatura, análise documental e investigação empírica. A pesquisa de campo foi realizada com professores das disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia que atuam no Ensino Médio em escolas estaduais do município de Sinop-MT e que participaram das formações promovidas pela SEDUC-MT no ano de 2025. A coleta de dados ocorreu por meio de questionários aplicados em formulários eletrônicos (Google Forms). O estudo buscou analisar os impactos da formação continuada em serviço na prática pedagógica e na identidade profissional docente, bem como compreender as influências das políticas educacionais contemporâneas nesse processo. O referencial teórico dialoga com autores como Bernadete Gatti(2008,2019), Pierre Bourdieu(1970,1998), Miguel Arroyo(2018), António Nóvoa(1992,1995), Christian Laval(2019) e Michael W. Apple(2005,2006), cujas análises problematizam as relações entre políticas educacionais, trabalho docente e transformações no sistema educacional. Destaca-se, nesse contexto, a implementação da nova Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 14.945/2024, que entrou em vigor em 2025 e passou a impactar diretamente a organização curricular e os processos formativos docentes. Os resultados evidenciam que a formação continuada constitui elemento central na constituição da prática pedagógica e da identidade docente, ao mesmo tempo em que revela tensões e desafios decorrentes das reformas educacionais e das dinâmicas institucionais que atravessam o trabalho docente incidindo nas motivações e interesses nas formações continuadas em serviço.

Palavras-chave: Formação continuada em serviço; Políticas educacionais; Prática docente.

ABSTRACT

This research aimed to understand the continuing education process for teachers in the areas of Human and Social Sciences (HSS) offered by the Mato Grosso State Department of Education (SEDUC-MT). The study analyzed the development of these training programs through the Structured Teaching System, conducted both in person and through the Mato Grosso Education Virtual Learning Environment. Methodologically, this is a qualitative, descriptive, and exploratory research study, based on literature review, document analysis, and empirical investigation. Field research was conducted with teachers of History, Geography, Philosophy, and Sociology who work in secondary education in state schools in the municipality of Sinop-MT and who participated in training programs promoted by SEDUC-MT in 2025. Data collection occurred through questionnaires applied in electronic forms (Google Forms). This study sought to analyze the impacts of continuing in-service training on pedagogical practice and teacher professional identity, as well as to understand the influences of contemporary educational policies on this process. The theoretical framework engages with authors such as Bernadete Gatti (2008, 2019), Pierre Bourdieu (1970, 1998), Miguel Arroyo (2018), António Nóvoa (1992, 1995), Christian Laval (2019), and Michael W. Apple (2005, 2006), whose analyses problematize the relationships between educational policies, teaching work, and transformations in the educational system. In this context, the implementation of the new High School Reform, instituted by Law No. 14,945/2024, which came into effect in 2025 and began to directly impact curricular organization and teacher training processes, is highlighted. The results show that continuing education is a central element in shaping pedagogical practice and teacher identity, while also revealing tensions and challenges arising from educational reforms and institutional dynamics that affect teaching work, influencing motivations and interests in in-service continuing education.

Keywords: In-service continuing education; Educational policies; Teaching practice.

SUMÁRIO

Introdução.....**15**

1 - formação continuada de professores: Fundamentos teóricos e conceituais.....**22**

1.1 A formação continuada e a formação em serviço: convergências e diferenças.....22

1.2 A formação de professores e a constituição histórica da formação continuada no Brasil..... 28

1.3 A formação de professores na contemporaneidade: desafios, ressignificações e profissionalidade docente.....32

1.4 A regulamentação da formação continuada de professores e sua materialização nas políticas educacionais brasileiras..... 40

1.5 Entre reformas e regulação: o neoliberalismo e as políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990.....49

1.6 A mercantilização da educação pública..... 56

2. A Política de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso: institucionalidade, regulação e contradições.....**62**

2.1 A trajetória das políticas de formação continuada no cenário Matogrossense..... 62

2.2 - O Marco da formação continuada em Mato Grosso: institucionalização dos CEFAPROs e reconfigurações contemporâneas..... 64

2.3 O cenário Mato Grossense a Sala do Educador como política estadual de formação em serviço de 2003 a 2020.....79

3. O impacto da reforma do ensino médio no ensino de Ciências humanas e sociais aplicadas e a reconfiguração das formações continuada em serviço.....**83**

3.1 O ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas após o Novo ensino médio..... 92

4. Os caminhos metodológicos da pesquisa: Impactos e desafios das formações continuadas para os professores de CHSA.....**95**

5. Análise interpretativa das categorias empíricas da pesquisa.....**98**

5.1 O locus da pesquisa: o município de Sinop em Mato Grosso e um retrato das escolas estaduais nesse contexto.....103

5.2 Caracterização dos participantes.....107

5.3 Participação nas formações em serviço: adesão e obrigatoriedade.....110

5.4 Motivação para participação: a centralidade da Gratificação por Resultado.....112

5.5 Reformas educacionais e esvaziamento das Ciências Humanas.....115

5.6 A efetividade nas práticas pedagógicas após as formações continuadas em serviço.118

5.7 Tecnologia, inovação e contradições pedagógicas.....121

5.8 Ciências Humanas e formação cidadã: tensões entre formação crítica e racionalidade gerencial.....122

5.9 Os desafios e as possibilidades no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas após as formações continuadas em serviço.....125

Considerações finais.....**131**

Referências Bibliográficas.....**133**

Anexos.....**138**

Apêndices.....**144**

]

LISTA DE FIGURAS

1-MATRIZ CURRICULAR: Escola Integral Ensino Médio -SEDUC 2025

1-MATRIZ CURRICULAR: diurno Ensino Médio -SEDUC 2025

1-MATRIZ CURRICULAR: Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.Itinerário Formativo

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Formação inicial docente
GRÁFICO 2 -Tempo de atuação na docência
GRÁFICO 3 -Disciplinas lecionadas em 2025
GRÁFICO 4- Participação nas formações em serviço
GRÁFICO 5 -Motivação para participação nas formações
GRÁFICO 6 -Principais impactos no ensino da CHSA

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias de análise e indicadores interpretativos da pesquisa

Quadro 2 – Impactos das mudanças recentes no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Quadro 3 – Perceções docentes sobre interdisciplinaridade no ensino das CHSA

Quadro 4 – Impactos e desafios do uso de tecnologias digitais no ensino das CHSA

Quadro 5– Principais desafios enfrentados por professores nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Quadro 6 – Contribuições das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação cidadã

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVADEP-MT – Ambiente Virtual de Aprendizagem da Educação de Mato Grosso

BDE – Bônus de Desempenho Educacional

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica

CAEd – Centro de Políticas Públicas e Avaliação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CEFAPRO – Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica

CCHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CHSA – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CIS – Contrato de Impacto Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

COFOR-MT – Coordenadoria de Formação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONEB – Conferência Nacional de Educação Básica

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DPD – Desenvolvimento Profissional Docente

DRE – Diretoria Regional de Educação

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FNE – Fórum Nacional de Educação

FTP – Formação Técnica e Profissional

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério

GR – Gratificação por Resultados

GT – Grupo de Trabalho

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

MPD – Movimento Profissão Docente

NGP – Nova Gestão Pública

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG – Organização Não Governamental

OS – Organização Social

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PEE -– Plano Estadual de Educação

PME-– Plano Municipal de Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PDM – Plano Decenal Municipal de Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PISA – Programme for International Student Assessment

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP – Parceria Público-Privada

ProEB – Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública

PROFSOCIO – Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional

PSE – Projeto Sala do Educador

PVE – Parceria pela Valorização da Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEE/MT – Sistema Estruturado de Ensino de Mato Grosso

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TPE – Todos Pela Educação

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa insere-se na Linha Educação, Escola e Sociedade do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Sociologia em Rede Nacional - Mestrado Profissional UNEMAT - MT, no qual se deu o ingresso em agosto de 2024. Gestada das inquietações que surgiram ao longo da atuação docente na rede pública de ensino no município de Sinop, Mato Grosso.

Consegui cursar o ensino primário regularmente, mas por questões econômicas e familiares precisei interromper os meus estudos aos onze anos. Retornei aos estudos aos vinte e três anos, depois de ter constituído família em uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul, onde tive uma experiência incrível. Meus professores me incentivaram a prosseguir nos estudos e assim cursei a Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde concluí o meu ensino fundamental e médio no ano de 2007. Ingressei no curso de pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus do Pantanal) em 2008, e concluí em 2011. Na minha trajetória acadêmica sempre debrucei sobre as literaturas de Antonio Libâneo, Dermeval Saviani, estas, sempre me provocaram diversas indagações sobre formação de professores e a interferência de organismos internacionais e privados na educação pública.

Ao ingressar na carreira docente, trabalhei em escolas municipais no município de Corumbá-MS. Ao longo da minha trajetória profissional neste município, participei efetivamente das formações pedagógicas exigidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Porém, as formações eram ofertadas pelo Instituto Votorantim, por meio da Parceria pela Valorização da Educação (PVE), um programa de longo prazo (3 a 4 anos) focado na melhoria da gestão educacional, práticas pedagógicas e engajamento comunitário, oferecendo consultoria técnica e encontros bimestrais. Esse programa tem como público-alvo Secretários municipais de educação, técnicos, diretores escolares e coordenadores pedagógicos e ocorrem aplicando Metodologias de Formações híbridas (presenciais e remotas), focadas em competências de gestão, com suporte de especialistas. Esses programas são desenvolvidos em municípios onde o Grupo Votorantim opera suas atividades industriais.

Atuei também como coordenadora pedagógica em redes privadas de ensino por seis anos e verifiquei que, assim como na rede pública, recebíamos formações de Instituições privadas como o Instituto Ayrton Senna, Itaú social e a Editora Somos, que atuam em diversas escolas privadas bem como na rede pública, ofertando materiais apostilados, plataformas e formação de gestores e professores. Inclusive, atualmente na rede pública de Sinop-MT, bem como na rede de educação do estado de Mato Grosso, a editora Somos é provedora do sistema apostilado vigente nas escolas.

Em busca de novas oportunidades, me mudei para Sinop em 2020. No início, atuei em uma escola municipal na cidade de Santa Carmem, que fica há 35 km de Sinop. No ano seguinte, 2021, atuei como analista de educação no Sistema Nacional de Aprendizagem da Indústria

(SENAI). Porém, a minha alma de educadora de sala de aula estava inquieta e a gratidão por ter minha formação (da educação básica ao ensino superior) realizados em instituições públicas suscitou em mim uma responsabilidade em contribuir para a educação na rede pública.

Assim, em 2022, passei a atuar como Docente na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso. Primeiramente, em uma escola situada em uma região periférica que, devido à sua localização, é considerada como escola do campo, mesmo estando no perímetro urbano; e, posteriormente, na rede municipal de Sinop, onde observei que a presença de organizações privadas também atuam na elaboração de políticas educacionais e na oferta de Formação Continuada em Serviço. Em 2023, atuei também como professora interina da rede estadual no sistema prisional como alfabetizadora dos reeducandos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, dado a falta de professores para atuar no sistema prisional, passei a ministrar os componentes curriculares de Ciências Humanas.

No período em que atuei na rede estadual, participei de diversas formações, a saber: do Instituto Telefônica, que realiza formações sobre competências digitais; formações ofertadas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), que promove a formação presencial; e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem da Educação de Mato Grosso (AVADEP-MT), que é ferramenta de Educação a Distância (EAD) focada na capacitação e formação continuada em serviço de professores, técnicos e servidores da educação do estado.

Em 2024, após aprovação no concurso público, passei a atuar na rede pública municipal em uma escola Municipal de Sinop no Ensino Fundamental, na mesma região que havia atuado como docente na rede estadual inicialmente em Sinop. O material pedagógico adotado pela rede municipal para o ensino fundamental é da Rede Saber e, curiosamente, os materiais e as formações continuadas são realizadas pela plataforma Plurall, que também é utilizada na rede estadual. Em nossas buscas não conseguimos identificar os termos que nos permita compreender quais os critérios estabelecidos nesta parceria entre município e a editora Somos, que também oferta cursos e formação continuada pela plataforma Plurall. Essa ferramenta digital também é um produto educacional desenvolvido pela Rede Somos, intitulado como material Maxi de ensino, que combina material apostilado em todos os componentes curriculares do ensino fundamental inicial. No âmbito municipal recebemos formações continuadas no espaço do Centro de Formação Municipal com diversos temas: Material Maxi de ensino, Alfabetiza e Material da Somos educação. Com isso, notamos a forte presença de empresas privadas no fornecimento de materiais pedagógicos e execução das formações.

Destarte, o nosso interesse em aprofundar o estudo sobre formação continuada de professores derivou ainda dos estudos realizados no curso de mestrado profissional em Sociologia, onde tivemos contato com diversos teóricos que criticam a interferência de organizações privadas na escola pública. A partir desses conhecimentos, interessamos em compreender as políticas públicas de formação continuada, especialmente sua trajetória a partir da década de 1990, quando foram implementadas de forma sistemática as políticas de formação

continuada e valorização docente, considerando os componentes curriculares e os trabalhos realizados nas escolas. Percorrendo os documentos e a literatura sobre o tema, percebemos a existência de muitas questões que vêm sendo debatidas nesse campo da formação de professores, tais como mercantilização da educação, culpabilização docente, plataformização, práticas gerenciais com estabelecimento de metas e produtividade, entre outros, que permeiam a profissionalização docente, especialmente a formação continuada em serviço e políticas públicas no contexto atual.

Para compreendermos o contexto de formação de professores no Brasil, bem como as políticas públicas nesse cenário, buscamos a literatura internacional e nacional e, bem como documentos oficiais elaborados e implementados desde a década de 1990. Esse recorte temporal se justifica por evidenciar o período da expansão do neoliberalismo no Brasil e seu impacto direto no campo da educação.

Destacando que não foi só a profissionalização do professor que passou por mudanças e diversas transformações ao longo das últimas três décadas, mas exigências sociais impactaram particularmente no processo de formação inicial e continuada dos professores, principalmente os que atuam na rede pública. No que se refere à importância da formação de professores para a qualidade de ensino, Gatti; Sá Barreto afirmam que,

> Além da importância econômica, o trabalho dos professores também têm papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar, há mais de dois séculos, constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo (Gatti; Sá Barreto, 2009, p. 15).

Os estudos sobre a formação de professores são de suma importância, pois apontam os desafios e os caminhos desde a formação inicial. Como um importante objeto de análise, referenciando-se aqui a formação continuada em serviço, que entendemos ser aquela que ocorre no âmbito do trabalho e que é ofertada nas escolas ou em espaços institucionais, seja assíncrona ou síncrona, sendo que a participação está prevista nos documentos oficiais como atribuição do professor da educação básica.

Historicamente tivemos algumas instituições específicas dedicadas à formação do professor da Educação Básica, como universidades e instituições públicas de formação. Atualmente, esta formação é permitida por distintas instituições, sejam elas públicas ou privadas, presenciais ou à distância. Enfim, a diversidade de formações ofertadas aos professores está normatizada nos documentos oficiais das Políticas de Valorização e Formação de professores, sempre com foco na eficiência das demandas e exigências sociais, como a Lei de Diretrizes e Base da educação (Lei 9334/96), além dos Planos Nacionais de Educação Nacional (PNE)[1], Plano Estadual de Educação (PEE)[2] e Planos Municipais de Educação (PME)[3]. As reformas

[1] **LEI N° 13.005/2014 -** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
[2] O Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso, regido pela Lei nº 11.422/2021, estabelece 20 metas para o decênio 2021-2026, alinhadas ao Plano Nacional de Educação (PNE)

neoliberais trouxeram uma mudança significativa no campo da educação, que como afirma Costa (2019), são inspiradas e pautadas em valores econômicos e de mercado e, por isso, é tão difícil sustentar concepções democráticas nesta ordem. Segundo a referida autora:

> "Estas, atacam diretamente a educação, que passa a ser considerada objeto de lucro, comercializável. Pensada desta forma, os seus princípios legais, "[...] enquanto direito humano e bem público, construída sobre os pilares da modernidade, nunca foi tão seriamente atacada e ameaçada como vem ocorrendo a partir das reformas neoliberais e neoconservadoras do último quarto do século XX e no presente século, em diferentes contextos" (Costa, 2019, p. 4).

Ressaltamos que a educação brasileira possui um histórico marcado por um conjunto de políticas públicas e programas educacionais, porém, cada uma das instâncias de governo, nacional, estaduais e municipais, executam a sua política de educação norteadas pelas legislações nacionais ,porém adequadas às especificidades locais e políticas . Sendo assim, o sistema educacional brasileiro passa por mudanças constantes de concepções e filosofias, apresentando uma descontinuidade nos processos, principalmente em relação à política de formação de professores.

Posto isto, nossa proposta foi investigar, por meio dessa pesquisa, as políticas de formação de professores na rede pública Estadual de Mato Grosso, especificamente dos professores que atuam nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CCHSA). Considerando as constantes mudanças e a influência exercida pelos interesses econômicos nas políticas de educação, compreendemos que a formação de professores precisa dar suportes às necessidades e desafios existentes no contexto escolar.

Para compreendermos as potencialidades e limites das políticas de formação em serviço para docentes que atuam nas disciplinas de Ciências Humanas e Ciências Sociais aplicadas, realizamos uma pesquisa qualitativa com análise documental, tendo como fonte documentos primários e secundários que regem as diretrizes e as matrizes curriculares dessas formações, a fim de identificar aspectos que desenham o modelo de educação implementada na educação básica de Mato Grosso. Para investigarmos como essas formações impactam a atuação do professor, realizamos também a coleta de dados por meio de questionário online, organizado via Google Forms, que foi respondido por professores de História, Filosofia, Geografia e Sociologia (disciplinas estas que compõem a área de Conhecimento das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), atuantes na rede estadual em escolas localizadas no município de Sinop-MT. Porém, ressaltamos que as formações seguem um padrão para todos os professores da rede estadual de ensino de forma presencial ou por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - AVADEP (SEDUC/MT).

---

[3] LEI Nº 2139, de 23 de junho de 2015 Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências.(Vide prorrogação dada pela Lei nº 3491/2025)

A escolha dos procedimentos metodológicos desta pesquisa constituiu-se como elemento central para a construção do conhecimento científico, uma vez que orienta a forma como o fenômeno investigado é apreendido, interpretado e analisado. Sendo assim, pautamos nosso percurso metodológico a partir das contribuições de Lakatos e Marconi (2017), que apontam que a metodologia corresponde ao conjunto sistemático de métodos e técnicas que possibilitam a produção de resultados válidos e confiáveis no campo da pesquisa científica. No campo sociológico, buscamos então uma metodologia que nos permitisse ampliar os conhecimentos sobre o tema e também identificar como os professores participantes das formações continuadas em serviço no ano de 2025, concebiam os saberes apreendidos. E, mais relevante ainda, conhecer como eles impactam ou possibilitam as suas práticas pedagógicas.

No âmbito das ciências humanas e da educação, a investigação demanda abordagens que considerem tanto os dados objetivos quanto às dimensões subjetivas das práticas sociais. Nesse sentido, Minayo (2014) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, atitudes e percepções, possibilitando compreender os fenômenos sociais em sua complexidade histórica e cultural. E ainda, segundo a referida autora, a articulação com dados quantitativos permite identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Partindo dessa observação decidimos pela construção dos gráficos e quadros como forma de apresentação e identificação dos sujeitos da nossa pesquisa.

Reiteramos que a nossa análise tem um alcance analítico da pesquisa, permitindo identificar tendências, regularidades e padrões que contribuem para uma leitura mais abrangente da realidade estudada. Dessa forma, o presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, compreendendo que a combinação entre dados descritivos e análise interpretativa potencializa a compreensão dos impactos das políticas de formação em serviço sobre a prática docente nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Entretanto, a pesquisa educacional, segundo Lakatos e Marconi (2017), pode assumir caráter descritivo quando busca caracterizar determinada população, fenômeno ou realidade social, sem interferir diretamente nos acontecimentos. Nesse mesmo sentido, Gil (2019) destaca que pesquisas descritivas são fundamentais para mapear comportamentos, opiniões e **condições de trabalho**, especialmente em contextos institucionais como a escola pública (grifo nosso).

Assim, nossa investigação configurou-se como descritivo-analítica, uma vez que não apenas apresenta os dados coletados, mas os interpreta criticamente à luz das ciências sociais, das transformações educacionais recentes e dos referenciais teóricos adotados.

No tratamento das respostas discursivas, recorreu-se à análise de conteúdo, metodologia sistematizada por Bardin (2016), que propõe um conjunto de técnicas de organização, categorização e interpretação de comunicações. Para a autora, a análise de conteúdo possibilita extrair sentidos latentes e manifestos dos discursos, revelando estruturas de significado que não se apresentam de forma imediata. No presente estudo, essa técnica permitiu identificar categorias de análise como precarização da formação docente; gerencialismo educacional; esvaziamento

das Ciências Humanas; impactos das reformas educacionais; desafios tecnológicos e pedagógicos. Essas categorias de análise foram posteriormente interpretadas à luz da literatura crítica da sociologia e educação. Minayo (2014) enfatiza ainda que a pesquisa social deve articular empiria e teoria, superando a dicotomia entre descrição e interpretação. Nessa perspectiva, os dados não são compreendidos como meros registros objetivos, mas como expressões de relações sociais historicamente construídas.

Esses procedimentos metodológicos adotados nesta investigação nos permitiram conhecer as percepções docentes como manifestações de processos estruturais mais amplos, relacionados às políticas educacionais, às reformas do Ensino Médio e à reconfiguração do trabalho docente. Essa orientação metodológica garante rigor científico à investigação e sustenta a análise dos impactos da formação em serviço e das reformas educacionais no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No que se refere ao nosso objeto de pesquisa, delimitamos um recorte temporal a partir da década de 1990, por entender que foi o período em que mais ocorreram mudanças nas formações continuadas de professores. Porém não podemos deixar de ressaltar que, na década de 1970, as discussões sobre a formação de professores no Brasil começaram a se estruturar, influenciadas por um contexto de reformas educacionais, advindas com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação - LDB (Lei 5.692/71), que direcionaram as ações na profissionalização e na formação de recursos humanos. Conforme Gatti (2009), as primeiras discussões sobre a formação continuada de professores no Brasil iniciam-se nessa década (1970), expandindo-se significativamente nos anos 1990 por meio de cursos, seminários e eventos formativos, em consonância com reformas educacionais voltadas à profissionalização docente. Essa expansão foi impulsionada pela necessidade de qualificar professores em exercício e pelas novas exigências da LDB de 1996 (Lei 9394/96), que estabelece diretrizes para a valorização docente. A formação assumiu então formas variadas, indo desde cursos formais de especialização a eventos de troca de experiências.

Observa-se também, nesse período, as mudanças nas políticas educacionais com a expansão do Sistema Nacional de Avaliação e implementação de documentos referenciais e normativos que direcionam o Currículo da educação básica, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1997/1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), de 2013; o Plano Decenal de Educação (PDE), de 2014-2024; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017; além dos documentos referenciais elaborados por estados e municípios. Destacamos a ampla participação de organismos internacionais e instituições

privadas na elaboração e implementação desses referenciais, estabelecendo metas e propondo metodologias educacionais, a exemplo do "Todos pela Educação"[4].

Sendo assim, com tantas mudanças e novos documentos educacionais, faz-se necessário qualificar os professores para a compreensão e implementação dessas diretrizes. Isso tem ocorrido de forma sistêmica em todas as redes de ensino. Compreendemos que a formação continuada de professores não deve se limitar a preencher lacunas de conhecimento da formação inicial. Quando ela ocorre no espaço da escola, oportuniza aos professores esclarecerem aspectos que permeiam a prática docente, sana dúvidas, viabiliza a troca de experiência e promove a ampliação de conhecimentos, diálogo e interlocução com os pares. Assim, a rede de ensino, além de apresentar proposições de melhorias das práticas docentes, deve considerar os desafios e os constantes movimentos presentes na sociedade. Ao conceituar a formação continuada de professores, torna-se necessário concebê-la e considerá-la como aspecto importante no processo do desenvolvimento que ocorre ao longo da vida profissional do professor.

A presente dissertação está estruturada em X capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos fundamentos teóricos e conceituais da Formação Continuada de Professores. No segundo capítulo, buscamos conhecer a Política de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso, em especial a institucionalidade, regulação e contradições dessa política. No terceiro capítulo, apresentamos uma discussão sobre a influência do neoliberalismo nas reformas das políticas educacionais brasileiras, bem como sobre elas se configuram, desde os anos 1990, tendo em vista a referida influência. No quarto capítulo, apresentamos uma discussão sobre a trajetória das políticas de formação continuada no cenário Mato Grossense. No quinto e último capítulo, apresentamos os caminhos metodológicos da pesquisa **e** as análises da nossa pesquisa tendo em vista evidenciar os impactos e possibilidades da formação em serviço nas Ciências Humanas em Mato Grosso. Por fim, apresentamos as considerações finais de nossa pesquisa.

Partindo de nossas análises, compreendemos que a formação continuada, uma necessidade da vida profissional docente na contemporaneidade, emerge como elemento articulador da profissionalização do professor, considerando a dinâmica do processo educativo que requer desse profissional atualização, o aprofundamento dos conhecimentos, a atitude investigativa, a capacidade de reflexão, o domínio sobre as novas tecnologias de comunicação e informação, além de elementos socioemocionais para lidar com as diversidade e atribuições docentes. Dessa forma, com tantas mudanças sociais, tecnológicas e educacionais nas últimas décadas, convergem para essa discussão os estudos sobre o professor reflexivo, investigador, crítico e pesquisados.

---

[4] O Todos Pela Educação é um movimento da sociedade civil formado por diferentes atores sociais que atuam no campo educacional. A organização reúne principalmente empresários, especialistas em educação, gestores públicos, organizações do terceiro setor e representantes da sociedade civil. Entre as organizações associadas ao movimento, estão: Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco e Fundação Roberto Marinho. Para mais informações, ver: :https://todospelaeducacao.org.br/sobre/#:~:text=Somos%20uma%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20independente%20que,partidos%20pol%C3%ADticos%20nem%20interesses%20privados.Acesso em 23/09/2024

1 - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

A discussão acerca da formação continuada de professores ocupa lugar central no campo educacional contemporâneo, especialmente diante das transformações sociais, políticas e pedagógicas que incidem sobre a escola e o trabalho docente. Nesse contexto, a formação continuada configura-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, que possibilita aos professores refletirem criticamente sobre sua prática, atualizarem conhecimentos científicos e pedagógicos e responderem aos desafios impostos pelas mudanças educacionais e pelas demandas da sociedade.

Ultrapassando lógica de cursos pontuais e instrumentais, constituindo-se como espaço de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e de construção de saberes profissionais. Nessa perspectiva, a formação docente não pode ser compreendida como um processo meramente técnico, voltado apenas à atualização metodológica, mas como um movimento formativo que articula teoria, prática e compromisso social com a educação.

A formação continuada contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente, pois favorece a construção de espaços de diálogo, colaboração e partilha de experiências entre professores. Os processos formativos precisam reconhecer o professor como sujeito de saberes e protagonista de sua própria formação.Elas devem estar articuladas aos fundamentos científicos, filosóficos e pedagógicos da educação, possibilitando ao professor compreender criticamente a realidade social e atuar de maneira consciente no processo educativo assumindo papel estratégico para o aprimoramento da prática pedagógica, para a valorização do magistério e para a consolidação de uma educação pública comprometida com a formação humana e cidadã.

Desse modo, discutir os fundamentos teóricos e conceituais da formação continuada de professores torna-se essencial para compreender os sentidos, as finalidades e os limites das políticas de formação docente, contribuindo para a construção de práticas formativas mais críticas, reflexivas e contextualizadas com a realidade educacional.

1.1 A formação continuada e a formação em serviço: convergências e diferenças

A formação de professores constitui-se como um processo permanente, que não se limita à formação inicial, mas deve ocorrer ao longo de toda a trajetória profissional. Tendo em vista essa concepção, destacamos aqui os conceitos de formação continuada e formação em serviço, termos esses frequentemente utilizados como sinônimos, mas que possuem especificidades teóricas e políticas no campo educacional. A distinção entre essas concepções é fundamental para compreender as políticas de formação docente e suas implicações para o trabalho

pedagógico. Trata-se de um movimento contínuo de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, articulando teoria e prática de modo dialético.

A formação continuada refere-se ao conjunto de processos formativos que ocorrem após a formação inicial, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional do professor, ampliando seus conhecimentos científicos, pedagógicos e culturais. Elas podem ocorrer em diversos espaços, tais como universidades, sindicatos, associações, entre outros. Podem ser cursos de qualificação, pós-graduação lato sensu e/ou Stricto sensus. Para Libâneo (2013), a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, articulado às exigências da prática educativa e às transformações sociais, não podendo restringir-se a momentos pontuais de capacitação. Segundo o autor, "a formação profissional do professor é um processo contínuo que se estende por toda a vida, exigindo atualização constante, reflexão sobre a prática e apropriação de novos conhecimentos pedagógicos e científicos" (Libâneo, 2013, p. 227).

Nesse sentido, a formação continuada não se limita a cursos ou treinamentos, mas envolve a construção permanente da profissionalidade docente. Com efeito, Saviani (2013) afirma que a natureza do trabalho educativo exige formação constante, pois o ensino está relacionado à produção e transmissão do conhecimento historicamente acumulado. De acordo com o autor, a formação do professor não se restringe à formação inicial, ela deve ocorrer ao longo de toda a vida profissional, como exigência própria da natureza do trabalho educativo (Saviani, 2013).

Concordamos com a concepção de formação permanente defendida por Nóvoa (1992), que compreende o desenvolvimento profissional como um processo construído na articulação entre experiência, estudo e reflexão crítica. Para o autor, a formação continuada deve estar vinculada ao cotidiano da escola e às necessidades concretas do trabalho docente. Ele aponta que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade profissional (Nóvoa, 1992). Sendo assim, a formação continuada deve estar centrada na escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional, valorizando os saberes docentes construídos na experiência cotidiana por meio da reflexão coletiva sobre suas práticas.

Imbernón (2011) corrobora com essa afirmação, ao destacar que a formação continuada deve promover processos colaborativos e reflexivos, superando modelos baseados apenas na transmissão de conteúdos. Para o autor, a formação precisa contribuir para a autonomia profissional do professor e para a transformação da prática pedagógica. A formação continuada deve favorecer a reflexão sobre a prática e a construção coletiva de novos conhecimentos, permitindo ao professor compreender e transformar sua ação pedagógica (Imbernón, 2011).

No entanto, ao analisarmos políticas educacionais que normatizam a formação continuada, observamos que as mesmas assumem o formato de formação em serviço, conceito que se refere às ações formativas realizadas no próprio local de trabalho, geralmente organizadas

pelos sistemas de ensino. A formação em serviço está associada à ideia de atualização profissional vinculada às demandas institucionais e às reformas educacionais. Candau (1996) explica que a formação em serviço surge como estratégia para atender às necessidades imediatas da escola e dos sistemas educacionais, sendo frequentemente organizada por meio de cursos, encontros pedagógicos e programas de capacitação. Segundo a autora, a formação em serviço caracteriza-se por ocorrer no contexto do trabalho docente, buscando responder às demandas concretas da prática pedagógica e às necessidades do sistema de ensino (Candau, 1996).

No Brasil, a legislação educacional também utiliza o termo formação em serviço para designar programas destinados aos professores em exercício. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 94394/96 (Brasil, 1996), estabelece que os sistemas de ensino devem promover programas de capacitação e aperfeiçoamento profissional para os docentes, indicando a necessidade de formação contínua ao longo da carreira. Em seu Art. 67, a lei estabelece que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, inclusive assegurando-lhes, no item V do referido artigo, nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, que os docentes tenham período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluídos na carga de trabalho (Brasil, 1996). Nesse caso, essas formações em serviço devem ser realizadas na hora atividade e, conforme a própria lei prevê, podem ser preferencialmente presenciais ou por educação à distância.

Entretanto, diversos autores apontam que, no contexto das reformas educacionais recentes, a formação em serviço tem sido utilizada como instrumento de regulação do trabalho docente. Gatti (2008), por exemplo, observa que a partir da década de 1990, as políticas de formação passaram a estar fortemente associadas à melhoria de indicadores educacionais, o que contribuiu para a expansão de programas de capacitação voltados para resultados. Isso se confirma à medida que a LDB estabelece, em seu artigo 62, § 8º, que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Incluído pela lei nº 13.415, de 2017. Documento este de caráter normativo, que define as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Ainda segundo Gatti,

> “As políticas de formação continuada, nas últimas décadas, têm sido fortemente vinculadas às reformas educacionais e às demandas por melhoria do desempenho escolar, o que tem levado à multiplicação de programas de capacitação em serviço” (Gatti, 2008, p. 63).

No contexto das políticas neoliberais, que fortemente influenciaram as políticas educacionais, especialmente a partir da década de 1990, Frigotto (2010) aponta que a formação continuada tende a assumir caráter instrumental, voltado à adaptação do professor às exigências do sistema educacional. Nesse contexto, a formação em serviço pode tornar-se mecanismo de responsabilização individual, deslocando para o docente a responsabilidade pelos problemas

estruturais da educação. De acordo com o autor, a lógica das reformas educacionais têm atribuído à formação continuada a função de ajustar o trabalho docente às demandas do mercado, enfatizando competências e resultados em detrimento de uma formação crítica e emancipadora (Frigotto, 2010).

No que se refere à oferta da formação continuada docente, Kuenzer (2011) destaca que a formação em serviço não pode ser analisada isoladamente das condições de trabalho, pois a qualidade da formação depende das condições materiais, da valorização profissional e das políticas educacionais. Para a autora, não há política de formação continuada que produza resultados efetivos sem a consideração das condições concretas de trabalho docente e das políticas de valorização profissional (Kuenzer, 2011).

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada e a formação em serviço são conceitos relacionados, mas não idênticos. Enquanto a formação continuada refere-se ao processo permanente de desenvolvimento profissional, a formação em serviço diz respeito às ações formativas realizadas no exercício da profissão, geralmente vinculadas às políticas educacionais.

No que tange ao aspecto educacional, a formação continuada corresponde a todo processo intencional de formação dos indivíduos ou pares. Conforme apontam Silva; Honorio; Santos; (2023), as práticas formativas docentes podem contribuir para a construção de um aprendizado coletivo, possibilitando ao professor a transformação do seu fazer pedagógico cotidiano, utilizando diferentes procedimentos metodológicos e adotando uma postura investigativa, reflexiva e crítica, colaborando, por conseguinte, para a constituição e crescimento da profissionalidade docente. De acordo com os referidos autores,

> Os saberes são elementos constitutivos da formação e da atuação docente, apresentam várias contribuições na constituição do ser professor, quer seja como fundamentos conceituais, reflexões epistemológicas, crítica, quer seja com discussão sobre a formação docente e sobre o papel dos professores, servindo de base para o ensino. Desse modo, realçamos a importância da compreensão da natureza desses saberes e da utilização dos mesmos pelos professores, no sentido de desenvolver uma prática docente de qualidade (Silva; Honorio; Santos, 2023; p. 13).

A análise dessas concepções revela que a formação docente constitui-se em um campo de disputas, no qual se confrontam projetos de educação orientados ora para a emancipação intelectual dos professores, ora para a adaptação às exigências do sistema educacional. Nessa perspectiva, a contribuição de Bourdieu (1998) permite compreender que as políticas de formação podem atuar como mecanismos de regulação e reprodução das estruturas sociais, na medida em que definem quais conhecimentos são legítimos e quais práticas devem ser adotadas pelos docentes. Para o autor, as instituições educacionais operam dentro de um campo de forças no qual diferentes agentes disputam poder simbólico, influenciando a organização das políticas e das práticas formativas. Assim, a formação em serviço, quando orientada por demandas

administrativas e por metas de desempenho, pode reforçar processos de controle sobre o trabalho docente, contribuindo para a manutenção das relações de dominação presentes no sistema educacional.

As políticas educacionais tendem a impor, sob a aparência de neutralidade técnica, formas de regulação que contribuem para a reprodução das estruturas sociais, ao mesmo tempo em que responsabilizam os indivíduos pelos resultados obtidos. Desse modo, a formação continuada não pode ser analisada apenas como estratégia de aperfeiçoamento profissional, mas como parte de um conjunto de relações sociais e políticas que definem o papel do professor, as finalidades da escola e os limites da autonomia docente no interior do sistema educacional. Uma implicação evidente nesses processos de formação continuada em serviço são as constantes mudanças das legislações educacionais, a forte exigência no cumprimento de metas e indicadores e, principalmente, a descontinuidade dos programas de formação, o que não permite ao professor avaliar os resultados das suas práticas pós-formações.

Para tratar de políticas de formação de professores na atualidade é preciso, sem dúvida, abordar questões referentes ao contexto social, político e econômico em que elas estão sendo elaboradas, planejadas e implementadas. Ou seja, é preciso discutir sobre como o sistema capitalista vem encontrando estratégias para se manter como sistema hegemônico e de que maneira elas têm desenhado o cenário no qual se constituem as políticas públicas. No campo educacional, como aponta Maués,

> [...] a interferência da globalização no neoliberalismo e dos organismos internacionais na definição das políticas educacionais no mundo, de modo a implantar o 'pensamento único' que visa a uma homogeneização capaz de permitir a formação de um trabalhador que possa atender às exigências do mercado (Maués, 2003, p. 90).

Imbernón (2010, p. 37), ao afirmar que "formar-se é um processo que começa a partir da experiência prática dos professores", aponta que é a partir da reflexão sobre esta prática que os professores constroem seu desenvolvimento profissional, agindo como o protagonista de sua formação, buscando, a partir de análises de situações problemáticas do seu cotidiano, respostas que posteriormente se transformem em teoria e melhoria da prática, ampliando seus conhecimentos científicos pedagógicos. Segundo o autor,

> A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seu esquema de funcionamento, suas atitudes, estabelecendo de forma firme, um processo constante de autoavaliação do que se faz e porque se faz (...) (Imbernón, 2010, p. 47).

De igual modo, Libâneo (2004) compreende a formação continuada como um processo sistemático que visa ao aprimoramento das competências pedagógicas e ao aprofundamento teórico, possibilitando ao professor compreender criticamente as transformações educacionais e sociais. Nessa mesma perspectiva crítica, Paulo Freire (1996) afirma que a formação permanente é condição para uma prática docente consciente e transformadora, uma vez que o educador se constitui na reflexão sobre sua ação. Para Freire,

> "[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (Freire, 2002, p. 25).

Assim, compreendemos que a formação continuada não se reduz a cursos pontuais, mas configura-se como um processo político-pedagógico de desenvolvimento profissional, voltado à emancipação docente e à melhoria da qualidade da educação. Neste trabalho, utilizaremos a nomenclatura da formação continuada em serviço para se referir aos processos de formação ofertados pela SEDUC -MT, justificando que esse termo é usado em todos os orientativos sobre as formações elaboradas pelas Coordenadorias de Formação (COFOR-MT), e é compreendida como aquela que ocorre no próprio contexto de trabalho do professor, integrada à rotina escolar e às demandas concretas da prática pedagógica.

Segundo Francisco Imbernón (2010), a formação em serviço deve partir dos problemas vivenciados pelos professores e promover espaços coletivos de reflexão, investigação e construção de saberes pedagógicos. Para o autor, o desenvolvimento profissional ocorre quando o docente participa ativamente de processos formativos contextualizados. Para o autor,

> "A formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. [...]É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável - baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos - e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir (Imbernón, 2010, p. 17).

Dessa forma, compreende-se que a formação continuada e a formação em serviço são conceitos relacionados, mas não idênticos. Enquanto a formação continuada refere-se ao processo permanente de desenvolvimento profissional tendo um caráter de longa duração, a exemplo de formações lato sensu e stricto sensu, a formação em serviço diz respeito às ações formativas, como palestras, workshops, mini-cursos, oficinas, entre outros, realizadas no exercício da profissão. Geralmente essas últimas são vinculadas às políticas educacionais e realizadas na jornada de trabalho.

Desse modo, a formação continuada em serviço não pode ser analisada apenas como estratégia de aperfeiçoamento profissional, mas como parte de um conjunto de relações sociais e

políticas que definem o papel do professor, as finalidades da escola e os limites da autonomia docente no interior do sistema educacional. É importante destacar que são diversos os desafios enfrentados pelo professor no cotidiano escolar, e o espaço de formação continuada em serviço deve ser um espaço de troca de saberes, busca de soluções de forma coletiva, construção de teorias e práticas que permitirá uma maior qualidade de ensino.

Nesse sentido, apresentaremos no próximo tópico como a formação continuada de professores tem sido implementada no contexto da escola a partir da legislação vigente educacional brasileira.

1.2 A formação de professores e a constituição histórica da formação continuada no Brasil

A formação de professores no Brasil foi historicamente marcada por descontinuidades, soluções emergenciais e reformas orientadas por diferentes projetos políticos de Estado. A análise desse percurso revela que as políticas de formação docente estiveram estreitamente vinculadas às transformações sociais, econômicas e educacionais ocorridas ao longo do século XX, refletindo disputas entre concepções técnicas, instrumentais e perspectivas críticas de educação.

A expansão do sistema educacional brasileiro, a partir da segunda metade do século XX, exigiu a rápida ampliação do número de docentes, o que levou à adoção de medidas emergenciais para suprir a carência de professores qualificados. Para melhor compreensão de como as políticas de formação continuada foram sendo implementadas, precisamos compreender como elas se constituíram em sua formação inicial nas últimas décadas.

Nesse contexto, destaca-se a implantação da Licenciatura Curta, em 1965, concebida como alternativa provisória para atender à crescente demanda por docentes, especialmente no ensino secundário. Conforme aponta Nadai (1991), *apud* Vicentine; Luigui, (2009), essa modalidade buscava garantir, em curto prazo, a formação mínima necessária para o exercício da docência, permitindo que professores ainda em processo formativo assumissem salas de aula. Tal situação resultou na coexistência de diferentes níveis de qualificação profissional e evidenciou a fragilidade das políticas de formação naquele período.

Do ponto de vista analítico, observa-se que essas medidas emergenciais não se limitaram a responder a necessidades pedagógicas, mas expressaram também a prioridade atribuída pelo Estado à expansão quantitativa do ensino, muitas vezes em detrimento da qualidade da formação docente. Nesse sentido, a formação de professores passou a ser tratada como questão administrativa e não como elemento estruturante da política educacional.

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, intensificaram-se os debates acerca da profissionalização do magistério e da organização dos cursos de formação docente. Fóruns, conferências e encontros acadêmicos reuniram professores, estudantes e gestores públicos em torno da necessidade de redefinir o papel do professor e de construir uma política nacional de

formação. A participação ativa dos docentes nesses movimentos contribuiu para que passassem a se reconhecer como sujeitos de sua própria profissionalidade, reivindicando melhores condições de trabalho, valorização e formação adequada.Nóvoa (1995), destaca a importância de os professores assumirem uma nova normatização e valoração da profissão, para assim impedir que outras instâncias, seja o Estado, a Universidade ou o mercado, se apropriem da gestão da carreira docente e da reconstrução da identidade profissional dos professores, De acordo com Nóvoa,

> A produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes actores educativos, e na prestação de serviços de qualidade [...]. É fundamental que a nova cultura profissional se paute por critérios de grande exigência em relação à carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc.). Se os próprios professores não se investirem neste projecto é evidente que outras instâncias (Estado, Universidades, etc.) ocuparão o território deixado livre, reivindicando uma qualquer legitimidade de pilotagem da profissão docente (NÓVOA, 1995, p. 29).

Nesse período o Brasil era governado pelo regime militar (1964–1985), durante o qual a educação foi fortemente orientada pela lógica do capital humano[5] estabelecendo uma relação direta entre escola e mercado de trabalho. A formação docente passou a enfatizar eficiência, produtividade e racionalização do ensino, em consonância com a pedagogia tecnicista predominante no período. Conforme analisa Saviani (2013), a pedagogia tecnicista concebia o professor como executor de programas previamente definidos, reduzindo sua autonomia intelectual e política. Na pedagogia tecnicista, o professor passa a desempenhar o papel de executor de planos e programas previamente elaborados por especialistas (Saviani, 2013).

Essa concepção contribuiu para o esvaziamento do caráter crítico da formação docente, subordinando o trabalho pedagógico às exigências administrativas do sistema educacional. Em contraposição a essa perspectiva instrumental, emergiram reflexões críticas que buscavam compreender a educação em sua relação com as estruturas sociais. Paulo Freire (2000) destaca que a educação não pode ser analisada de forma isolada, pois está diretamente ligada às condições históricas e sociais de cada sociedade (Freire, 2000).

A partir do processo de redemocratização, na década de 1980, ampliaram-se as discussões sobre o papel social da escola e sobre a necessidade de uma política nacional de formação dos profissionais da educação. A I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (CONEB), realizada na cidade de São Paulo e que fundamentou a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador - posteriormente configurado

[5] A partir de sua formulação inicial nos Estados Unidos, a teoria do capital humano se difundiu amplamente entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. Essa teoria chegou ao Brasil no período da Ditadura Militar, ainda na década de 1960, quando havia a crença de que era necessário investir em capital humano como força propulsora da economia. Saviani (2013, p. 365) destaca que a teoria do capital humano "adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade".

como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983) -, se constituiu como um marco importante nesse debate, ao reunir educadores, pesquisadores e movimentos sociais em defesa de uma formação docente articulada à democratização do ensino. No documento formulado na referida conferência, na sessão V (Formação e Valorização Profissional), preconiza que a política nacional de formação de professores deve ser pautada pela concepção de educação como processo construtivo e permanente, implicando no reconhecimento da especificidade do trabalho docente, articulando entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da escola, da sala de aula e da profissão e condição docentes (CONEB, 1980; p. 16 e 17).

Nesse mesmo período, o Ministério da Educação criou, em 1982, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), com o objetivo de melhorar a formação inicial e continuada de professores. Segundo Tanuri (2000) apud Vicentini; Lugli (2009), os CEFAM representaram uma experiência inovadora, pois ofereciam formação em período integral, bolsa de estudos e tempo destinado ao planejamento pedagógico, além de desenvolverem ações de formação continuada para docentes da rede pública. Segundo os referidos autores, as avaliações do programa indicaram resultados positivos, especialmente quanto à permanência dos estudantes e à qualidade da formação, evidenciando que políticas estruturadas podem produzir efeitos significativos na profissionalização docente.

Com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, consolidou-se o direito à educação como princípio fundamental, reforçando a responsabilidade do Estado na garantia de ensino público de qualidade. Ao estabelecer a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) e a definição das diretrizes e bases da educação nacional, a Constituição de 1988 reafirmou a centralidade da formação docente para a efetivação desse direito. Com efeito, a Constituição Brasileira prevê:

- Princípios (Art. 206): Igualdade de condições, liberdade de aprender/ensinar, pluralismo de ideias, valorização dos profissionais e gestão democrática do ensino público;
- Dever do Estado (Art. 208): Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, creche/pré-escola para crianças de 0 a 6 anos, e programas suplementares (material, transporte, alimentação) (CF, 1988).

A Constituição também estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) para diretrizes de longo prazo e garante a liberdade de ensino à iniciativa privada, desde que autorizada e avaliada pelo Poder Público.

> .Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação

> para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (CF,1988. Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

No contexto internacional, a Conferência Mundial de Educação para Todos[6], realizada em Jomtien em 1990, reforçou a ideia de que a universalização do ensino deveria estar associada à melhoria da qualidade educacional, o que implicava investir na formação de professores. A adesão do Brasil a esses compromissos influenciou diretamente a formulação de políticas educacionais nas décadas seguintes, especialmente no que se refere à institucionalização da formação continuada (Jomtien, 1990).

Historicamente, a formação continuada aparece nos documentos legais ainda na Lei nº 5.692/1971, que previa programas de aperfeiçoamento para professores em exercício. Entretanto, somente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a formação continuada passa a ser reconhecida como parte constitutiva da profissão docente. Com efeito, o artigo 62 da LDB determina que os sistemas de ensino devem garantir formação continuada, inclusive no local de trabalho, podendo utilizar recursos da educação a distância (Brasil, 1996).

A institucionalização da formação continuada na década de 1990 ocorreu em um contexto de reforma do Estado e de reestruturação das políticas educacionais. Nesse período, a formação passou a ser considerada estratégia para melhoria da qualidade do ensino e para elevação dos indicadores educacionais. Contudo, como aponta Bourdieu (1998), as políticas educacionais não são neutras, pois estão inseridas em um campo de disputas no qual diferentes interesses (re)definem as prioridades e os sentidos atribuídos à formação. Assim, a ênfase na formação continuada pode tanto representar avanço na profissionalização docente quanto funcionar como mecanismo de regulação do trabalho do professor, transferindo para o indivíduo a responsabilidade por problemas estruturais da educação.

Dessa forma, a análise histórica permite compreender que a formação continuada no Brasil não se desenvolveu de maneira linear, mas como resultado de tensões entre projetos de educação, concepções pedagógicas e interesses políticos. Ao mesmo tempo em que se consolidou como direito dos professores e como política pública, também passou a ser utilizada como instrumento de controle e adequação do trabalho docente às demandas do sistema educacional contemporâneo.

---

[6] UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 06/06/2025.

1.3 A formação de professores na contemporaneidade: desafios, ressignificações e profissionalidade docente

A formação continuada de professores constitui-se como uma dimensão essencial da profissionalização docente, sendo compreendida como processo permanente de desenvolvimento intelectual, pedagógico e político, que se estende para além da formação inicial.

No campo educacional brasileiro, o conceito de formação continuada tem sido amplamente discutido sob perspectivas históricas, pedagógicas e políticas, evidenciando sua relação com as transformações sociais, com as reformas educacionais e com as condições de trabalho docente. Porém, os estudos sobre formação de professores não se esgotam, à medida que elas são ofertadas e implementadas sob a ótica da diversidade e pluralidade, temos diversas formas de formação continuada em serviço, seja por componente curricular, temas específicos ou determinada especificidade local. Ressaltando que elas também partem de uma determinada ideologia.

No contexto brasileiro, Bernadete Gatti (2008) aponta que a formação continuada passou a ganhar maior destaque a partir da década de 1990, especialmente com a ampliação das políticas de avaliação e com as reformas educacionais orientadas por organismos internacionais. Essa lógica reduz a formação a um mecanismo de adequação às demandas do sistema, esvaziando seu caráter crítico e emancipador. Segundo a autora, muitas dessas políticas passaram a associar a formação continuada à melhoria de resultados educacionais, o que contribuiu para a expansão de programas de capacitação em serviço. A autora alerta que:

> O protagonismo do professor passa a ser valorizado e a ocupar o centro das atenções e intenções nos projetos de formação continuada. Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (Gatti , 2009, p. 203).

Kuenzer (2011) também aponta as políticas de formação que desconsideram as condições reais de trabalho dos professores, enfatizando que não é possível discutir formação continuada sem considerar a precarização do trabalho docente. A formação precisa estar articulada às condições materiais e institucionais da escola, caso contrário, torna-se responsabilidade individual do professor pelos problemas educacionais. A autora alerta que os resultados desses programas de formação ofertados precisarão ser avaliados no que tange à sua efetividade, em termos de impacto das ações na qualidade do trabalho escolar, uma vez que a qualificação individual do professor não resulta necessariamente em melhoria dos indicadores de qualidade do trabalho da escola. A autora aponta que:

> Quando se trata da formação de professores, o entendimento corrente é de que esse processo se resume a percursos formativos sistematicamente desenvolvidos em cursos de formação, em instituições de ensino superior. E, em consequência, as políticas têm como objeto a formação inicial e não integram as políticas

> relativas ao trabalho docente, em especial no que diz respeito à profissionalização e às condições de trabalho, que, de modo geral, são tratadas em outra esfera, a do financiamento (Kuenzer, 2011, p. 675).

É preciso desenvolver processos intencionais e sistematizados que envolvam os docentes que atuam na mesma escola ou pelo menos no mesmo processo pedagógico, uma vez que, pela via do trabalho individual, não existe possibilidade de transformação. Essa perspectiva crítica aproxima-se da análise de Bourdieu (1998), ao afirmar que as políticas educacionais podem atuar como mecanismos de reprodução social, ao transferirem para os indivíduos a responsabilidade por desigualdades que são estruturais. No campo da formação docente, isso se manifesta quando se atribui ao professor a obrigação permanente de atualização, sem que sejam garantidas condições adequadas de trabalho e valorização profissional.

No rol da legislação educacional no Brasil , o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 13.005/2014, para o decênio de 2014/2024 (Brasil, 2014), também reforça a necessidade de garantir políticas permanentes de formação articuladas à valorização profissional. Esse documento estabelece metas voltadas à valorização dos profissionais da educação, entre as quais se destacam aquelas relacionadas à formação inicial e continuada dos professores. O documento prevê a necessidade de consolidar políticas permanentes de formação docente articuladas à carreira, à remuneração e às condições de trabalho, buscando assegurar o desenvolvimento profissional dos educadores ao longo de sua trajetória na educação básica.

Entretanto, diversos estudos apontam que a implementação dessas políticas tem ocorrido de forma desigual no território nacional, frequentemente marcada por programas pontuais, cursos de curta duração e iniciativas vinculadas à implementação de reformas educacionais. Nesse cenário, observa-se uma tensão entre a concepção de formação continuada como processo permanente de desenvolvimento profissional e a oferta de ações formativas voltadas prioritariamente ao atendimento de demandas imediatas das políticas educacionais.

No caso do estado de Mato Grosso, a política de formação continuada de professores possui uma estrutura institucional própria, construída ao longo das últimas décadas por meio de diferentes dispositivos legais e administrativos. A estrutura administrativa e pedagógica foi formalizada pela Lei estadual nº 8.405/2005, que dispõe sobre a organização e funcionamento das instituições de formação continuada, os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), no âmbito da Secretaria de Estado de Educação. Posteriormente, a regulamentação dessa lei ocorreu por meio do Decreto nº 1.395/2008, que definiu as atribuições e a estrutura dos CEFAPROs, consolidando seu papel na implementação das políticas de formação continuada da rede estadual de ensino.

Além da criação dos centros de formação, a política formativa de Mato Grosso também passou a incorporar iniciativas voltadas à formação em serviço no interior das escolas. Entre essas experiências destaca-se o projeto conhecido como Sala do Educador (anteriormente

denominado Sala do Professor), concebido como um espaço coletivo de estudos e reflexão pedagógica no âmbito das unidades escolares. Essa iniciativa busca fortalecer a escola como locus privilegiado de formação docente, estimulando a participação dos professores nos processos de planejamento, avaliação e discussão das práticas pedagógicas.

Essas iniciativas indicam que, no plano legislativo e institucional, Mato Grosso estruturou uma política relativamente consolidada de formação docente, articulando diferentes instâncias formativas, como os centros de formação regionalizados e os espaços de formação em serviço nas escolas. Entretanto, apesar da existência dessa estrutura normativa, a efetivação dessas políticas no cotidiano escolar nem sempre ocorre de maneira homogênea, sendo atravessada por desafios relacionados às condições de trabalho docente, à sobrecarga de atividades e à orientação das formações para o cumprimento de metas e programas governamentais.

Diante disso, compreende-se que a formação continuada de professores deve ser analisada não apenas como prática pedagógica, mas como política educacional, inserida em um contexto histórico e social marcado por disputas de projetos formativos. Consequentemente, discutir a formação continuada implica refletir sobre o papel do professor, sobre as condições de trabalho docente e sobre o próprio sentido da educação na sociedade contemporânea.

No conjunto das políticas educacionais implantadas nas últimas décadas no Brasil, a formação de professores tem um arcabouço de legislações, decretos e normativas que regulamentam a formação inicial e continuada. Nesse sentido, a qualificação dos profissionais da educação para o nível da Educação Básica vem sendo considerada, não só para a melhoria do ensino, mas também como valorização desses profissionais. Eles não se limitam a mandatos de governo, visando a transformação estrutural do ensino e garantindo a continuidade das ações, conforme a Constituição de 1988.

No entanto, observa-se que, ao longo da história da educação brasileira, as ações para a formação de professores não seguiram uma ordem e muitas sofrem descontinuidades. Essas políticas, apesar de serem preconizadas em Leis, são implementadas em sua maioria como programas de governos, trazendo consigo as marcas ideológicas dos governos em exercício. Muitas ações são propostas sem considerar a realidade do professor, principalmente considerando seus aspectos estruturais, funcionais, sociais, políticos e históricos, que estão ligados à sociedade.

A formação de professores configura-se como um campo de conhecimento dinâmico, marcado por inquietações, desafios e constantes ressignificações. Trata-se de uma área que mobiliza diferentes estudos e instiga pesquisadores a refletirem, de modo cada vez mais aprofundado, sobre o papel do docente na contemporaneidade. Nesse contexto, ganham centralidade discussões acerca do protagonismo do professor, de seus processos de construção da profissionalidade e das múltiplas dimensões que atravessam sua prática pedagógica.

Segundo a literatura especializada, podemos observar que é imprescindível que as formações continuadas, em serviço ou não, devem ter uma característica de reflexividade crítica sobre as práticas e as construções pedagógicas. Assim, as formas de proporcionar este tipo de formação se apresentam com concepções diversas, não há consenso nem por parte dos dirigentes e técnicos do Ministério da Educação, nem por parte dos dirigentes e técnicos das Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios.

A formação continuada constitui elemento central no desenvolvimento profissional docente, pois é compreendido como sujeito em permanente construção, que ensina e aprende, articulando teoria e prática, ação e reflexão. Diante das constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas que impactam o ambiente escolar, a necessidade de atualização permanente do corpo docente assume um papel central, perpassando a valorização do trabalho docente e a qualidade da educação.

Inicialmente concebida como instrumento de valorização do magistério e de superação de lacunas da formação inicial, a formação continuada gradativamente assumiu funções de regulação pedagógica, alinhamento curricular e indução de práticas consideradas eficazes pelas políticas educacionais. Esse deslocamento revela a passagem de uma concepção formativa ampla para uma lógica de capacitação orientada por resultados, metas e padrões nacionais. Neste sentido, Garbosa aponta que:

> Em termos de controle político, a racionalidade prática, portanto, é muito mais refinada em relação à racionalidade técnica, porém, com seus fins desviados. Essa reflexividade neoliberal pretende que o professor ache soluções práticas dentro da realidade existente, sem alterá-la profundamente. O objetivo da reflexão individual não é promover emancipação docente nem discente, apenas produzir soluções imediatas às situações problema diárias. Subjuga-se momentos partilhados de reflexividade em encontros docentes, este empobrecimento da função da educação, da escola e do professor é percebido/refletido atualmente por meio da formação contínua docente, ao se ofertar uma formação instrumental (Garbosa, 2019, p. 217).

Assim, com o avanço das políticas neoliberais no Brasil nos anos 1990, a formação continuada passa a integrar oficialmente as políticas públicas educacionais, especialmente após a LDB de 1996. O período é marcado por reformas estruturais que buscavam ampliar o acesso à educação básica e profissionalizar o magistério, articulando financiamento, avaliação e capacitação docente. A formação continuada assume então, nesse contexto, caráter predominantemente compensatório**,** voltado à atualização de professores frente às novas demandas do sistema escolar em expansão. Contudo, já se observa sua vinculação às reformas administrativas do Estado, inserindo-se em uma lógica de eficiência e racionalização do trabalho educacional.

A partir dos anos 2000, intensifica-se a atuação do governo federal na indução de políticas formativas por meio de programas estruturados, parcerias institucionais e redes de

formação. Iniciativas como o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, por meio da Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ampliam a oferta de cursos especialmente para docentes em exercício. No artigo IV da referida Lei, que trata sobre o magistério da educação básica, o documento aponta que a formação de professores e a valorização do magistério preconiza a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos centrais do PNE, e que somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, entre outras, a garantia de formação inicial sólida, condições adequadas de trabalho, carreira estruturada, remuneração digna e oportunidades permanentes de formação continuada.

Dessa forma, torna-se fundamental que os sistemas educacionais assegurem políticas que articulem essas dimensões, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de toda a carreira. Para isso, é preciso ofertar a formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Segundo o referido PNE, em seu item 10:

> "A simultaneidade dessas três condições, mais do que uma conclusão lógica, é uma lição extraída da prática. Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico (Brasil, 2001).

Podemos observar que já havia uma preocupação com a formação, mas também com o que hoje chamamos de "Apagão da educação", com escassez de procura dos cursos de licenciatura ou desinteresse pela profissão, devido às baixas remunerações e precarização do trabalho.

Além disso, esse período consolida a pragmatização da formação continuada, caracterizada por cursos padronizados, certificações em larga escala e foco na rápida adequação às demandas curriculares. Embora tenha ampliado o acesso à formação, essa lógica frequentemente se distanciou das realidades escolares concretas, reduzindo os espaços de reflexão crítica e construção coletiva.

Na década de 2010, a formação continuada passou a integrar metas explícitas de políticas nacionais, especialmente com o PNE 2014–2024. A centralidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (para Educação Infantil e Ensino Fundamental) e nº 3/2018 (para o Ensino Médio), reorienta tanto os currículos escolares quanto

os processos formativos docentes. A formação continuada em serviço passa a funcionar como instrumento de implementação curricular, assegurando que professores incorporem práticas alinhadas à BNCC. Esse movimento aprofunda a padronização e fortalece mecanismos de controle sobre o trabalho docente. A consolidação da BNCC intensificou esse processo ao estabelecer um conjunto de competências e habilidades que devem orientar o currículo da educação básica em todo o território nacional. Nesse contexto, as políticas de formação docente passaram a ser mobilizadas como estratégia para garantir a implementação efetiva dessas diretrizes curriculares nos sistemas de ensino. Como consequência, programas de formação continuada passaram a enfatizar a adaptação das práticas pedagógicas dos professores aos referenciais curriculares definidos nacionalmente.

Nesse sentido, a BNC-Formação Inicial (Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019) e a BNC-Formação Continuada (Resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020), consolida-se um modelo de formação estruturado por competências, habilidades e evidências de desempenho. Nos sistemas estaduais e municipais, essa política se materializa em plataformas digitais, trilhas formativas, registros de participação e vinculação a indicadores de desempenho. Segundo aponta essa última Resolução, de 2020, em seu artigo 4º:

> A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Nesse cenário, a formação continuada torna-se parte de uma engrenagem de monitoramento, responsabilização e produtividade educacional, intensificando o trabalho docente e reduzindo a autonomia pedagógica.

Sob a perspectiva de Dermeval Saviani (2008; 2011), a formação continuada deveria garantir o domínio dos fundamentos científicos, históricos e pedagógicos da prática docente, permitindo ao professor compreender a educação em sua totalidade social. Porém, o modelo em que a formação continuada em serviço está sendo ofertada na rede pública tende a reduzir a formação a uma espécie de treinamento técnico para aplicação de metodologias implementadas pelo governo, não permitindo aos professores uma reflexão crítica sobre sua prática. Segundo o autor, a formação do professor deve ser entendida como um processo contínuo que articula o domínio dos fundamentos científicos e pedagógicos à compreensão da prática social, em detrimento ao treinamento técnico.

Destarte, Kuenzer (2024) evidencia que essas transformações implicam uma reconfiguração do trabalho docente, marcada por intensificação, sobrecarga burocrática e responsabilização individual por problemas estruturais do sistema educacional. Segundo a autora, “em se tratando de formação docente, o maior desafio que temos a enfrentar é o crescente

processo de precarização do trabalho e da formação que os professores vêm sofrendo principalmente nas últimas duas décadas" (Kuenzer, 2024, p.3). Essa afirmação evidencia que as transformações recentes nas políticas educacionais têm produzido impactos significativos sobre o trabalho e a formação docente. Ao destacar o "crescente processo de precarização do trabalho e da formação", a autora chama atenção para um cenário em que as condições de exercício da docência vêm sendo progressivamente tensionadas por reformas educacionais orientadas por lógicas gerenciais, ampliação de responsabilidades e intensificação das exigências institucionais.

Nesse contexto, observa-se que o trabalho docente passa a ser marcado por sobrecarga de atividades administrativas, cumprimento de metas e adaptação constante a novas políticas e programas educacionais, o que contribui para a intensificação da jornada de trabalho e para a ampliação das demandas sobre os professores. Assim, é possível compreender que a precarização da formação docente não se restringe apenas à oferta insuficiente de programas formativos, mas está diretamente relacionada às condições estruturais do trabalho docente e às transformações nas políticas educacionais contemporâneas, o que tende a obscurecer as dimensões estruturais e coletivas que condicionam a qualidade da educação pública.

A partir das análises de Bourdieu (1998), é possível afirmar que a formação continuada em serviço também é um espaço de violência simbólica, no qual se impõem padrões considerados legítimos de ensinar e aprender, desconsiderando contextos sociais desiguais e naturalizando fracassos escolares como responsabilidade do professor e/ou do aluno, tornando a escola em um campo de disputa e hegemonia, fomentando as práticas/performances voltadas à produtividade e resultados.

Ball (2001) corrobora com essa análise ao discutir a cultura da performance, em que docentes passam a organizar seu trabalho para atender indicadores, metas e evidências formais, em detrimento da reflexão pedagógica profunda. A elevada participação nas formações em serviço, associada à percepção de obrigatoriedade, controle de frequência e cumprimento de tarefas, expressa a lógica da performance descrita por Ball. Segundo o autor,

> A performatividade corresponde a uma tecnologia, a uma cultura e a uma forma de regulação que se serve de críticas, comparações e demonstrações como meio de controle, pressões e mudanças. Trata-se de uma luta por visibilidade, que pode ser vista como um verdadeiro "sistema de terror" (Ball, 2001, p. 31).

Além dessa performatividade, a centralidade da Gratificação por Resultado (GR) como principal motivação para participação dos professores nas formações, evidencia a captura do sentido da formação continuada por mecanismos meritocráticos, deslocando o foco do desenvolvimento pedagógico para o cumprimento de exigências institucionais. De fato, alguns estados têm adotado essa prática como política de governo, garantindo "bônus" e gratificação de incentivo quando o professor cumpre uma determinada carga horária de cursos de formação

continuada em serviço ou então apresenta bons índices de avaliação dos seus alunos (como é o caso do Estado de Mato Grosso).

A Gratificação por Resultados (GR) consiste em um mecanismo de remuneração variável, vinculado ao desempenho das escolas e ao cumprimento de metas educacionais, e geralmente relacionadas a indicadores como aprovação escolar, avaliações externas e índices de qualidade da educação. Essas políticas passaram a se expandir no Brasil principalmente a partir dos anos 2000, acompanhando a consolidação de sistemas de avaliação educacional e de modelos de gestão baseados em metas e resultados.

Essa prática está instituída, entre outros, no estado de São Paulo, que institui bônus anual vinculado aos resultados do sistema de avaliação estadual e metas de desempenho das escolas; em Pernambuco, que criou em 2008 o Bônus de Desempenho Educacional (BDE), pago às escolas que atingem metas definidas pelo sistema estadual de avaliação; no Espírito Santo, que adotou política de bonificação associada ao desempenho das escolas em avaliações educacionais; em Goiás, que institui bônus por resultado aos profissionais da educação vinculado ao desempenho das escolas e metas educacionais; no estado do Paraná, que criou lei que prevê pagamento de bônus aos profissionais de escolas que alcançarem metas de desempenho no IDEB; e no Rio Grande do Sul, que estabeleceu bonificação semelhante a um "14º salário", proporcional ao alcance de metas educacionais.

Por sua vez, no estado de Mato Grosso foi instituída uma política de remuneração variável para profissionais da educação, denominada Gratificação Anual por Eficiência e Resultado (GR). Essa política faz parte de um conjunto de medidas de gestão educacional orientadas por metas e indicadores de desempenho, vinculando parte da remuneração dos profissionais da rede estadual ao alcance de resultados educacionais. A gratificação foi instituída pela Lei Complementar nº 756/2023, que autorizou o Poder Executivo a implementar um bônus por eficiência e resultado para profissionais da educação básica da rede estadual. Essas políticas geralmente estão associadas à ampliação de sistemas de avaliação educacional e à introdução de instrumentos de gestão inspirados no setor empresarial, nos quais o desempenho das instituições e dos profissionais passa a ser monitorado por indicadores quantitativos.

Uma das principais consequências refere-se à intensificação do trabalho docente, já que o desempenho dos estudantes passa a ser diretamente associado à avaliação e à remuneração dos professores. Segundo Kuenzer (2011), esse modelo tende a transferir para os docentes a responsabilidade pelos resultados educacionais, desconsiderando fatores estruturais que influenciam o processo de ensino e aprendizagem. Outra implicação diz respeito à individualização das responsabilidades pedagógicas, que pode enfraquecer o caráter coletivo do trabalho docente. Conforme analisa Freitas (2012), políticas baseadas em bonificação por resultados reforçam a lógica de competição entre escolas e professores, deslocando o foco da cooperação pedagógica para a busca por metas e indicadores. De acordo com o autor,

> Essa concepção fundamenta-se no neotecnicismo, constituindo-se como uma racionalidade técnica que alia testes ao gerenciamento da força de trabalho escolar e baseia-se no behaviorismo, na econometria e nas ciências da informação e de sistemas, tendo como cerne "[...] a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos *a priori* como *standards*, medidos em testes padronizados" (Freitas 2012, p. 383).

Além disso, essas políticas reforçam mecanismos de controle e regulação do trabalho docente. Para Ball (2014), a centralidade das avaliações e metas educacionais nas políticas públicas contemporâneas produz uma cultura de performatividade, na qual professores e escolas passam a organizar suas práticas pedagógicas em função dos indicadores de desempenho estabelecidos pelos sistemas educacionais. Nesse contexto, a gratificação por resultados integra um conjunto mais amplo de reformas educacionais associadas à chamada Nova Gestão Pública, caracterizada pela introdução de instrumentos de gestão baseados em eficiência, produtividade e responsabilização por resultados. Tais mecanismos tendem a redefinir as relações entre Estado, escola e professores, reforçando formas de regulação do trabalho docente por meio de indicadores, avaliações e metas institucionais.

Assim, a formação continuada contemporânea revela-se atravessada por profundas contradições: ao mesmo tempo em que se apresenta como mecanismo de melhoria da qualidade educacional, opera como instrumento de intensificação do trabalho docente e de sustentação das reformas curriculares, especialmente no contexto do Novo Ensino Médio.

1.4 A regulamentação da formação continuada de professores e sua materialização nas políticas educacionais brasileiras

Assim como na LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), em sua Meta 15, estabelece como objetivo garantir a formação continuada em regime de colaboração entre as esferas federativas. Assim, como o artigo 63 dispõe sobre programas de educação continuada destinados aos docentes em exercício. Ademais, nas Disposições Transitórias, o §3º do artigo 87 atribui aos municípios e supletivamente aos estados e à União a incumbência de realizar programas de capacitação para todos os professores, inclusive por meio da educação à distância, além de integrar as escolas aos sistemas nacionais de avaliação do rendimento escolar (Brasil, 1996). O artigo 61 estabelece, entre seus fundamentos, a formação em serviço. Segundo esse artigo,

> Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) II – a

> associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

A institucionalização da formação superior para professores da educação básica, consolidada com a promulgação da LDB (9.394/1996), representou um avanço significativo no processo de profissionalização docente ao estabelecer a licenciatura como requisito prioritário para o exercício do magistério. Tal mudança buscou romper com um histórico de precariedade formativa, no qual predominava tanto o curso de Magistério em nível médio quanto, em contextos mais vulneráveis, a atuação de professores leigos, conforme analisado por Saviani (1999). No entanto, embora esse movimento tenha ampliado o reconhecimento institucional da docência como profissão, ele se insere em um cenário mais amplo de reestruturação do trabalho educativo, marcado por tensões entre valorização formal e precarização concreta das condições de exercício profissional.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1998), os processos de profissionalização não se limitam à elevação de credenciais formais, mas estão profundamente relacionados às disputas por capital cultural, simbólico e institucional no interior dos campos sociais. No campo educacional, a exigência da formação superior tende a legitimar socialmente o professor, ao mesmo tempo em que pode funcionar como mecanismo de distinção e controle, especialmente quando não é acompanhada de políticas efetivas de valorização salarial e melhoria das condições de trabalho. Assim, a certificação passa a operar como requisito técnico, sem necessariamente garantir autonomia intelectual ou reconhecimento social pleno da docência.

Kuenzer (2002; 2011) aprofunda essa análise ao demonstrar que as políticas de formação docente no contexto das reformas educacionais neoliberais frequentemente articulam profissionalização formal com intensificação e flexibilização do trabalho pedagógico. A ampliação das exigências formativas ocorre paralelamente à ampliação das responsabilidades docentes, muitas vezes sem a correspondente valorização material, resultando em processos de precarização, sobrecarga e responsabilização individual do professor pelos resultados educacionais. Desse modo, a formação superior, embora fundamental, passa a ser instrumentalizada como requisito de adaptação às demandas do sistema educacional reestruturado.

Na mesma direção crítica, Frigotto (2010;2017) argumenta que as reformas educacionais contemporâneas subordinam a formação docente às lógicas do mercado e da produtividade, deslocando o sentido da educação como direito social para uma perspectiva de formação de capital humano. Nesse contexto, a profissionalização do magistério ocorre de forma contraditória: ao mesmo tempo em que se amplia a escolarização dos professores, aprofundam-se a precarização das relações de trabalho, a instabilidade contratual e a redução da autonomia pedagógica. A exigência da licenciatura, portanto, não se traduz automaticamente em valorização

profissional, mas integra um processo mais amplo de reestruturação do trabalho docente sob a lógica do capital.

Dessa forma, a transição do curso de Magistério em nível médio para a formação superior em licenciaturas, ainda que represente um avanço histórico no campo da formação docente, precisa ser compreendida de maneira crítica. Entretanto, a profissionalização docente convive com mecanismos de precarização estrutural, nos quais o aumento das exigências formativas não é acompanhado por condições materiais, simbólicas e institucionais capazes de assegurar efetiva valorização do professor. Tal contradição revela que a consolidação da docência, como profissão, exige não apenas elevação de escolaridade, mas políticas integradas de formação, carreira, salários e condições de trabalho, sob pena de reproduzir formas sofisticadas de precarização no interior do sistema educacional.

Nesse sentido, a intensificação das políticas de avaliação educacional, a partir da década de 1990, impulsionadas por orientações neoliberais e neoconservadoras, implicam diretamente no trabalho do professor. Conforme Afonso (2000), tais políticas deslocam o foco do processo educativo para o produto mensurável, reforçando o papel avaliador e controlador do Estado. No Brasil, esse movimento se concretiza com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), articulados posteriormente ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A discussão acerca da implementação de avaliações externas e de seus desdobramentos na formação em serviço de professores precisa ser compreendida no interior de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais, fortemente influenciado pela lógica neoliberal a partir das décadas de 1990 e 2000. Nesse contexto, as avaliações em larga escala passam a assumir um papel central na regulação dos sistemas educacionais, funcionando como instrumentos de controle, monitoramento e indução de políticas públicas.

Segundo Freitas (2012), a consolidação de sistemas de avaliação padronizados está associada à um modelo de gestão educacional baseado em resultados, no qual indicadores de desempenho passam a orientar decisões administrativas, curriculares e pedagógicas. Para o autor, esse processo se insere em uma lógica de responsabilização, na qual escolas e professores passam a ser avaliados a partir de metas de desempenho mensuráveis, frequentemente desvinculadas das condições concretas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Freitas(2012) afirma que as avaliações externas deixam de ser apenas instrumentos diagnósticos e passam a operar como mecanismos de regulação do trabalho docente e de indução de reformas educacionais.

Nesse contexto, surge o conceito de Estado avaliador decorrente das reformas educacionais ocorridas a partir das décadas de 1980 e 1990, período marcado pela reconfiguração do papel do Estado nas políticas públicas sob forte influência das orientações

neoliberais. Nesse cenário, o Estado deixa de atuar prioritariamente como provedor direto de serviços educacionais e passa a assumir uma função mais reguladora, centrada no estabelecimento de padrões, metas e mecanismos de avaliação. Assim, a avaliação torna-se um instrumento central de governança e de regulação dos sistemas educacionais.

Essa perspectiva é discutida por Apple (2005; 2006), ao analisar a expansão das políticas de avaliação e padronização curricular no contexto das reformas educacionais de inspiração neoliberal. Para o autor, tais políticas integram um movimento mais amplo de reorganização do papel do Estado na educação, caracterizado pela adoção de princípios gerenciais oriundos do setor empresarial. Nesse cenário, a escola passa a ser administrada segundo critérios de eficiência, produtividade e desempenho, enquanto professores são cada vez mais submetidos a sistemas de monitoramento e avaliação contínua. Apple argumenta que esse processo contribui para a reconfiguração do trabalho docente, reduzindo a autonomia pedagógica e fortalecendo mecanismos de controle sobre a prática educativa.

No caso brasileiro, esse movimento também se articula com a ampliação de parcerias entre o setor público e organizações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais. Adrião (2018) destaca que a expansão dessas parcerias se insere em um processo de privatização da educação pública, que não ocorre necessariamente por meio da transferência direta da oferta educacional para o setor privado, mas por meio da incorporação de tecnologias de gestão, materiais didáticos, sistemas de avaliação e programas de formação desenvolvidos por instituições privadas. Segundo a autora, esse fenômeno contribui para a constituição de um quase-mercado educacional, no qual diferentes agentes privados passam a atuar na definição de políticas e práticas educacionais.

Nesse contexto, a formação continuada de professores também passa a ser influenciada por essa lógica de regulação por resultados. Em muitos casos, os programas de formação em serviço passam a ser organizados em função dos resultados obtidos nas avaliações externas, priorizando conteúdos e metodologias voltados para a melhoria de indicadores de desempenho. Como observa Freitas (2012), essa orientação pode resultar em processos formativos mais instrumentais e prescritivos, centrados na adaptação dos docentes às demandas das avaliações, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e voltada à compreensão mais ampla dos processos educativos.

Assim, a implementação de avaliações externas e sua articulação com políticas de formação docente evidenciam a presença de uma racionalidade gerencial que atravessa as reformas educacionais contemporâneas. Conforme argumenta Apple (2006), tais reformas não se limitam a mudanças técnicas na gestão educacional, mas expressam disputas políticas e ideológicas sobre o papel da escola, do Estado e do trabalho docente na sociedade contemporânea.

Nesse contexto, consolidam-se políticas como o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores e a Rede Nacional de Formação Continuada, instituída em 2004, bem

como a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755/2009) e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor (Portaria Normativa nº 9/2009). Tais iniciativas ampliaram a oferta de cursos presenciais e semipresenciais em parceria com instituições públicas de ensino superior, promovendo uma lógica de corresponsabilização entre Estado, universidades e sociedade.

Esses instrumentos passaram a funcionar como mecanismos de gestão e responsabilização, nos quais os resultados do desempenho discente frequentemente são utilizados para atribuir o "fracasso escolar" às escolas públicas e aos professores, legitimando, assim, a necessidade permanente de programas de capacitação docente. Trata-se, portanto, de um modelo de regulação que reforça a lógica de controle e ajustamento dos profissionais da educação às metas institucionais.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei 13.005/2014**,** que inicialmente previa vigência de dez anos (2014 -2024) e foi prorrogado até 2025, aprofunda esse compromisso ao enfatizar a formação continuada, permanente e em serviço como eixo estruturante da valorização do magistério, especialmente diante das exigências do avanço científico e tecnológico. O PNE afirma, em sua 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. Neste sentido, o PNE estabelece a necessidade de:

> 7.5) formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar; (Brasil ,2014, alterada pelo Decreto nº 11.713, de 2023).

A resolução CNE/CP Nº 1, de 27 de Outubro de 2020, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), incorporando a articulação entre teoria e prática e considerando a formação continuada como parte da carreira docente. Em seu capítulo II, que trata da Política da Formação Continuada de Professores, estabelece que:

> Art. 4º A Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Essa mesma resolução, em seus dispositivos do Capítulo IV, evidenciam uma concepção de formação docente ao longo da vida, ancorada na contextualização da prática pedagógica e no

desenvolvimento profissional contínuo, ao estabelecer que as políticas de formação em serviço devem ser planejadas a partir das necessidades reais dos contextos escolares e das experiências concretas dos professores (arts. 11 e 12). Nesse sentido, a formação continuada assumiria um caráter de aprendizagem significativa, articulado ao cotidiano do trabalho docente. Ademais, ao prever a aprendizagem colaborativa entre pares, mediada por formadores experientes por meio de ações de mentoria e tutoria (art. 13), o documento reforça a valorização dos saberes, construídos na prática, e o fortalecimento das comunidades profissionais de aprendizagem. Como aponta Tardif, "a qualidade do ensino está diretamente ligada à formação dos professores. No entanto, para que essa formação seja realmente eficaz, ela precisa ser contínua, contextualizada e alinhada às necessidades do docente" (Tardif, 202; p. 127).

Gatti (2021), ao analisar as políticas de formação de professores no Brasil, indica que ainda há muito para avançar nas formações docentes. Para tanto, propõe programas flexíveis, modulares e integrados a cursos de complementação, atualização e aperfeiçoamento. Para ela, deve se consolidar uma perspectiva de formação que reconheça a docência como profissão em constante construção, alinhada às demandas contemporâneas da educação básica e aos princípios legais que orientam o desenvolvimento profissional docente. Segundo a autora,

> Há muito o que repensar e fazer em termos das políticas educacionais em geral e em relação às voltadas para a valorização e reconhecimento do trabalho dos professores na educação básica. É necessário reconhecer que houve esforços políticos em gestões educacionais na perspectiva de se alcançar atualização formativa dos docentes, melhoria de carreira e condições de trabalho, especialmente nas duas últimas décadas (Gatti, 2021, p. 01-17)

O parecer CNE/CP nº 22/2019, do Conselho Nacional de Educação, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em 20 de dezembro de 2019. O documento retoma, em grande parte, princípios e medidas contidos na Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Pleno do CNE, que havia estabelecido as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, nos cursos de licenciatura, graduação plena. Essa resolução foi revogada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que passou a normatizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.O Parecer CNE/CP nº 22/2019, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, reafirma a centralidade da regulamentação nacional na organização dos cursos de licenciatura, retomando fundamentos já presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação.

Desse modo, o parecer de 2019 evidencia um movimento de reconfiguração das políticas de formação docente no Brasil, caracterizado pela busca de padronização nacional dos currículos de licenciatura e pela redefinição das bases formativas, em diálogo e também em cumprimento

aos marcos normativos anteriores que reconheciam a formação como processo articulado entre teoria, prática e desenvolvimento profissional ao longo da carreira.

As políticas de formação continuada no Brasil têm sido articuladas a mecanismos de valorização e progressão na carreira docente, como se observa no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que visa garantir a formação inicial e continuada em nível superior para professores em exercício (BRASIL, 2009), e na Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional do magistério e associa o desenvolvimento da carreira à qualificação profissional. No âmbito da pós-graduação stricto sensu, destaca-se o Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública (ProEB), regulamentado pela Portaria CAPES nº 207/2024, que busca fortalecer a prática pedagógica por meio da articulação entre pesquisa aplicada, produção de materiais didáticos e valorização dos saberes da experiência docente (CAPES, 2024). Essas iniciativas refletem uma concepção de formação continuada como eixo estruturante da profissionalização docente, alinhando desenvolvimento formativo, melhoria das práticas educativas e reconhecimento institucional da qualificação.

As políticas educacionais recentes evidenciam uma intensificação do vínculo entre reformas curriculares e demandas por formação docente, particularmente por meio de programas como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que, ao redefinir critérios de produção, escolha e uso de materiais pedagógicos, passa a induzir práticas formativas voltadas à implementação curricular e à padronização de abordagens didáticas. Paralelamente, a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, amplia significativamente as exigências sobre o trabalho docente ao introduzir os itinerários formativos, flexibilizar a organização curricular e redefinir o papel das áreas do conhecimento, o que tem requerido processos contínuos de formação em serviço para adaptação às novas estruturas.

Sob uma perspectiva crítica, tais políticas tendem a deslocar a formação continuada de um campo de reflexão pedagógica mais ampla para uma lógica de adequação técnica às reformas em curso, frequentemente orientadas por princípios de eficiência, competências e alinhamento a padrões nacionais. Desse modo, embora se apresentem como estratégias de qualificação profissional, essas ações podem contribuir para a intensificação do trabalho docente e para a responsabilização individual dos professores pela implementação de mudanças estruturais, sem que haja, necessariamente, condições materiais, pedagógicas e institucionais suficientes para sustentar transformações efetivamente emancipadoras na prática educativa.

Embora a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tenha sido reconhecida por estabelecer parâmetros nacionais mais claros para os cursos de licenciatura, ela também tem sido alvo de críticas no campo educacional, especialmente no que se refere à redução da autonomia das instituições de ensino superior na construção de seus projetos formativos. Diversos estudiosos apontam que a padronização

curricular excessiva tende a limitar a formação crítica dos futuros professores e a sua capacidade de atuação em contextos educacionais complexos, diversos e socialmente desiguais.

Nesse sentido, Libâneo (2012) adverte que os modelos formativos centrados na prescrição de competências e conteúdos tendem a esvaziar o caráter reflexivo e político da docência, ao tratar o professor como mero executor de diretrizes previamente definidas. Segundo o autor,

> "Quando a formação docente se subordina a padrões técnicos rigidamente estabelecidos, corre-se o risco de reduzir o professor a um aplicador de métodos e programas, comprometendo sua autonomia intelectual e sua capacidade de leitura crítica da realidade escolar" (Libâneo, 2012, p. 43).

Nesse sentido, uma formação verdadeiramente comprometida com a qualidade social da educação deve possibilitar ao professor compreender as determinações históricas, culturais e sociais do processo educativo, uma vez que "o trabalho docente exige muito mais que domínio de técnicas pedagógicas, requer sólida formação teórica, sensibilidade social e capacidade de intervenção crítica nos contextos em que se insere" (Libanêo, 2012, p. 58). Assim, ao priorizar competências prescritas e alinhadas a parâmetros nacionais, a BNC-Formação pode contribuir para o empobrecimento da formação docente, afastando-se de uma perspectiva emancipatória e contextualizada.

Bernadete Gatti (2002) analisa o impacto de diretrizes nacionais na formação docente e questiona o equilíbrio entre uniformização e diversidade. Segundo Gatti (2002), a BNC-Formação, ao enfatizar padrões comuns, pode reduzir a flexibilidade das instituições de ensino superior para incorporar conteúdo que reflitam demandas locais. Ela destaca a importância de considerar as especificidades regionais e culturais na elaboração de currículos de formação docente.

Outra mudança importante na formatação da oferta de Formação Continuada de Professores foi a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) que constitui um marco nas políticas educacionais brasileiras contemporâneas, especialmente no que se refere à organização do currículo e à redefinição da formação de professores. Instituída como documento normativo que define as aprendizagens essenciais para a Educação Básica, a BNCC passou a orientar não apenas o currículo escolar, mas também a formação inicial e continuada dos docentes, estabelecendo uma relação direta entre as políticas curriculares e as políticas de formação. Tal vinculação tem sido objeto de intensos debates no campo educacional, sobretudo por seus efeitos sobre a autonomia docente, sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre o próprio sentido da profissionalização do professor.

A BNCC foi homologada em um contexto de reformas educacionais marcadas pela influência de organismos internacionais e pela adoção de políticas de regulação baseadas em

resultados, avaliações externas e definição de competências. De acordo com o documento oficial, a Base tem como objetivo garantir direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes, promovendo maior equidade educacional (Brasil, 2017). No entanto, diversos pesquisadores apontam que, ao mesmo tempo em que se apresenta como instrumento de democratização, a BNCC também estabelece mecanismos de padronização curricular que impactam diretamente a formação docente.

Saviani (2016) analisa que a centralização curricular tende a reduzir o papel do professor como intelectual responsável pela mediação do conhecimento, transformando-o em executor de orientações previamente definidas. Para o autor, quando o currículo passa a ser rigidamente normatizado, diminui-se o espaço para a reflexão pedagógica e para a construção coletiva do projeto educativo. A padronização curricular, quando associada a políticas de avaliação e controle, pode levar à redução da autonomia do professor, que passa a atuar como aplicador de orientações externas (Saviani, 2016, p. 78).

Nesse cenário, a formação docente passa a ser orientada pela necessidade de adequação às diretrizes estabelecidas pela BNCC, o que se intensifica com a criação da Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esse documento determina que os cursos de licenciatura devem alinhar seus currículos às competências previstas na BNCC, estabelecendo uma forte articulação entre formação inicial, currículo escolar e avaliação educacional.

Freitas (2018) critica essa orientação ao afirmar que a vinculação entre BNCC e formação docente reforça uma lógica de controle sobre o trabalho do professor, ao definir previamente quais conhecimentos devem ser ensinados e quais competências devem ser desenvolvidas. Para o autor, essa política está associada a um modelo de regulação que prioriza resultados mensuráveis em detrimento da formação crítica.

> A BNCC e a BNC-Formação integram um conjunto de reformas que buscam alinhar a formação docente às demandas do sistema de avaliação e às necessidades do mercado, reduzindo o papel da universidade e limitando a autonomia pedagógica (Freitas, 2018, p. 45).

Gatti (2019) observa que a vinculação entre currículo e formação docente não é, por si só, negativa, mas torna-se problemática quando ocorre de forma centralizada e desconsidera as realidades regionais, as condições de trabalho e a diversidade das escolas. Segundo a autora, políticas de formação eficazes devem considerar o contexto em que os professores atuam, evitando modelos homogêneos que não dialogam com a prática cotidiana. Kuenzer (2017) acrescenta que a ênfase nas competências, presente na BNCC, está relacionada a uma concepção de educação orientada pelas demandas do mercado de trabalho. Para a autora, essa perspectiva tende a valorizar habilidades instrumentais e a reduzir o papel da escola na formação integral dos estudantes, o que repercute diretamente na formação dos professores. Segundo ela,

> A pedagogia das competências, ao priorizar a adaptação às exigências do mundo produtivo, contribui para a formação de sujeitos ajustados às necessidades do sistema, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora (Kuenzer, 2017, p. 92).

Frigotto (2011) interpreta essas reformas como parte de um movimento mais amplo de reestruturação do Estado, no qual a educação passa a ser orientada por princípios gerenciais e por critérios de eficiência. Nesse contexto, a formação docente é concebida como instrumento para melhorar indicadores educacionais, deslocando o foco das condições estruturais para a responsabilização individual do professor. A análise de Apple (2006) contribui para compreender que as políticas curriculares não são neutras, pois refletem disputas ideológicas e interesses sociais. Para o autor, a definição de um currículo nacional comum envolve a seleção de conhecimentos considerados legítimos, o que implica relações de poder e exclusão de outras perspectivas.

Essa interpretação aproxima-se da análise de Bourdieu (1998), ao afirmar que o sistema educacional tende a reproduzir as estruturas sociais por meio da definição de normas e critérios que parecem neutros, mas que favorecem determinados grupos. No caso da BNCC, a padronização curricular e a vinculação com a formação docente podem funcionar como mecanismos de regulação simbólica, orientando o trabalho do professor segundo parâmetros definidos externamente. Segundo Bourdieu, “as políticas educacionais exercem formas de dominação simbólica quando impõem modelos considerados legítimos, levando os agentes a reconhecê-los como naturais” (1998, p. 62).

Destarte, a BNCC produz impactos significativos na formação docente ao definir os conteúdos, as competências e os objetivos da educação básica, influenciando tanto a formação inicial quanto a formação continuada. Ao mesmo tempo em que pode contribuir para maior organização do sistema educacional, também levanta questionamentos sobre a autonomia do professor, sobre a diversidade curricular e sobre o papel da educação na formação crítica dos sujeitos. Assim, a análise da BNCC evidencia que a formação docente tornou-se um espaço estratégico nas políticas educacionais contemporâneas, sendo atravessada por disputas entre projetos que ora enfatizam a padronização e o controle, ora defendem a valorização da autonomia, da reflexão crítica e da formação emancipadora.

1.5 Entre reformas e regulação: o neoliberalismo e as políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990

No contexto Brasileiro, na década de 1990 houve o avanço do neoliberalismo e de abertura econômica, foram anos de reformas, tal como o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado PDRAE, onde o Brasil buscou empréstimos e alinhou-se a agendas internacionais para o desenvolvimento. O PDRAE surgiu em um contexto de crise fiscal do Estado e de forte influência das orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo

Monetário Internacional, que defendiam reformas administrativas voltadas para maior eficiência, redução de gastos públicos e ampliação da participação do setor privado na prestação de serviços públicos. Segundo Bresser-Pereira (1998), o objetivo central da reforma era transformar o modelo de administração pública burocrática em uma administração pública gerencial, baseada em princípios como eficiência, descentralização, controle por resultados e maior autonomia administrativa das instituições públicas.

A reforma administrativa dos anos 1990 também está diretamente ligada à consolidação do chamado Estado avaliador. Ao reduzir o papel do Estado como executor direto de políticas públicas, ampliou-se a necessidade de mecanismos de avaliação, monitoramento e controle por resultados. Como observa Afonso (2009), nesse modelo o Estado passa a exercer uma função reguladora, utilizando instrumentos como indicadores de desempenho, avaliações padronizadas e metas de produtividade para orientar a gestão das políticas públicas. No campo educacional, essa lógica contribuiu para a expansão dos sistemas de avaliação em larga escala no Brasil, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses instrumentos passaram a orientar a gestão educacional, influenciando políticas de currículo, formação docente e financiamento da educação.

Autores como Freitas (2012) e Apple (2006) destacam que a incorporação de princípios gerenciais nas políticas educacionais contribuiu para a disseminação de uma lógica de gestão por resultados, na qual a qualidade da educação passa a ser medida por indicadores quantitativos de desempenho. Nesse contexto, avaliações externas e metas de aprendizagem tornam-se instrumentos centrais de regulação dos sistemas educacionais.

Além disso, como aponta Adrião (2018), a reforma do Estado também favoreceu a ampliação da participação de organizações privadas na formulação e implementação de políticas educacionais por meio da oferta de materiais didáticos, sistemas de avaliação, plataformas educacionais e programas de formação docente. Segundo a referida autora, o próprio documento relaciona a reforma a uma necessária alteração no papel do Estado, "que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento" (BRASIL, 1995, p. 17). Assim, implica a reforma do próprio Estado, uma vez que redefine seu papel e capacidade de intervenção, incidindo, portanto, sobre os "fins" que devem nortear suas ações (Adrião ,2006, p. 46).

Assim, os organismos internacionais atuam como "agentes de difusão" de modelos educacionais globais, impactando as políticas brasileiras. Porém elas enfrentam desafios de adaptação e implementação. Maués (2021) aponta que, a partir da globalização neoliberal, acentua-se a semelhança entre as reformas empreendidas no campo educacional no mundo todo, que acabam por constituir uma agenda global da Educação. Desse modo, é possível analisar criticamente que alguns organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Unesco exercem um

papel de elaboradores de “políticas viajantes’ que constituem a Agenda Global e as Redes Políticas têm sido os condutores da disseminação das ideias e das estratégias que devem conformar as políticas públicas” (Maués, 2021 , p. 187).

As políticas públicas educacionais nacionais, com as devidas mediações, passam a ser elaboradas e baseadas nos objetivos e metas da Agenda Global da Educação, cujo objetivo principal é garantir ao capital que realize o circuito que promova a acumulação por meio da formação do capital humano. Por isso, é importante estabelecer essas relações entre as finalidades dessa agenda, elaborada pelos representantes da globalização neoliberal, e o que é apresentado como demanda da sociedade.

Anadon e Silva (2023) analisando o modelo de Desenvolvimento Profissional Docente, dentro da lógica neoliberal, questionam como as políticas públicas, especialmente as voltadas para a formação continuada, estão sendo moldadas por uma perspectiva de governabilidade empresarial. Na verdade, trata-se de uma forma de gestão que molda o Estado no modelo de governança ou gestão empresarial, especialmente o modelo do neoliberalismo: o gerencialismo. Desta forma, as Organizações Sociais sem fins lucrativos (ONGs), de caráter empresarial, busca influenciar e implementar o modelo do gerencialismo empresarial na gestão pública. Como consequência, a gestão deixa de se pautar pelas questões dos direitos sociais, e passa a ser gerida, pelo menos formalmente, pela lógica empresarial de eficiência dos gastos (fiscalismo). Os autores alertam para essas políticas educacionais que, ao invés de priorizarem a autonomia e a reflexão crítica dos professores, tendem a transformá-los em profissionais que devem se ajustar a padrões e medidas de eficiência, o que pode comprometer a qualidade educativa a longo prazo.

A influência do neoliberalismo nas políticas educacionais tem se manifestado, entre outros aspectos, na implementação de medidas que buscam padronizar o trabalho docente, frequentemente desconsiderando as especificidades dos contextos escolares. Tal dinâmica acaba por descaracterizar a própria essência da formação continuada, que deveria estar articulada às realidades concretas das escolas e às demandas formativas dos docentes. Nesse sentido, Anadon e Silva (2023) destacam que processos formativos excessivamente padronizados podem conduzir à descontextualização da prática docente, ao ignorarem as condições sociais, culturais e institucionais nas quais o professor está inserido. Para os autores, a formação continuada precisa considerar o contexto específico de cada escola e de cada território educativo, uma vez que é nesse espaço social que se materializam os desafios e as possibilidades do trabalho pedagógico. Quando essas dimensões locais deixam de ser consideradas nas políticas e programas de formação, tais iniciativas perdem parte significativa de seu sentido formativo, afastando-se das necessidades reais do cotidiano escolar e comprometendo seu potencial de contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, a pesquisa de Almeida e Anes (2023) reforça essa análise ao evidenciar a influência das diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre as políticas de formação continuada de professores no Brasil. Ao analisarem o

documento *Professores São Importantes: Atrair, Desenvolver e Reter Professores Eficazes*, elaborado pela organização, os autores identificam que diversas orientações presentes nas reformas educacionais contemporâneas estão alinhadas a recomendações internacionais que enfatizam a eficiência, a responsabilização e a mensuração de resultados educacionais. De acordo com Almeida e Anes (2023), essas orientações têm contribuído para a difusão de modelos de gestão educacional baseados em indicadores de desempenho e mecanismos de avaliação constante do trabalho docente. Nesse cenário, a formação continuada tende a ser organizada de modo a responder às demandas das avaliações externas e aos objetivos de melhoria de resultados educacionais mensuráveis. As propostas pela OCDE apontam para uma concepção de desenvolvimento profissional docente fortemente vinculada à avaliação de desempenho e à produção de resultados quantificáveis". Para os autores,

> "O documento inicialmente vai revelando uma proposição de formação de professores a baixo custo e esvaziada de conhecimento, vinculada à individualização por meio das habilidades e competências e, em especial, do talento, deixando, assim, a proposta da formação continuada sob responsabilidade do indivíduo, do professor eficaz, daquele que tem talento, habilidade e competência de se autoformar, inclusive sendo recompensado por suas certificações" (Almeida e Anes, 2023, p. 3).

Essa perspectiva dialoga com análises de Michael Apple (2006), quando argumenta que as reformas educacionais inspiradas por organismos internacionais e por agendas de governança global frequentemente incorporam princípios da gestão empresarial, como eficiência, competitividade e controle por resultados. Nesse contexto, a avaliação passa a ocupar lugar central na organização dos sistemas educacionais, influenciando tanto o currículo quanto as políticas de formação docente. De forma semelhante, Freitas (2012) aponta que a crescente centralidade das avaliações em larga escala e dos indicadores de desempenho tende a induzir práticas pedagógicas voltadas para o alcance de metas previamente estabelecidas, muitas vezes em detrimento de processos formativos mais amplos e críticos. Para o autor, esse movimento está relacionado à consolidação de uma lógica de regulação educacional baseada em resultados, que redefine o papel da formação continuada ao subordina-la aos objetivos de melhoria de indicadores educacionais.

Assim, ao privilegiarem resultados mensuráveis e comparáveis internacionalmente, as orientações provenientes de organizações como a OCDE podem contribuir para a construção de políticas formativas mais padronizadas e instrumentalizadas. Como observam Almeida e Anes (2021), essa abordagem tende a deslocar o foco do desenvolvimento qualitativo da prática docente que envolve reflexão crítica, contextualização e autonomia profissional, para uma perspectiva mais tecnicista, centrada na adequação do trabalho docente aos parâmetros avaliativos definidos pelas políticas educacionais. Dessa forma, a análise desses autores evidencia como a circulação internacional de modelos de regulação educacional tem impactado a

organização da formação continuada de professores no Brasil, reforçando a centralidade da avaliação, da padronização e da responsabilização docente nas reformas educacionais contemporâneas.

A influência de organismos internacionais nas políticas educacionais brasileiras tornou-se mais evidente a partir da década de 1990, período marcado por reformas estruturais no papel do Estado e pela intensificação da circulação de agendas educacionais globais. Instituições como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passaram a exercer significativa influência na formulação de políticas públicas voltadas à educação e, de modo particular, à formação de professores. Essa influência ocorre principalmente por meio da produção de relatórios, recomendações técnicas, programas de financiamento e indicadores comparativos que orientam reformas educacionais em diversos países.

No campo educacional brasileiro, essas orientações têm repercutido na elaboração de marcos legais e normativos, influenciando a organização do sistema educacional e a formulação de políticas voltadas à formação docente. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº9394/96) tenha sido resultado de um processo legislativo nacional, muitos de seus princípios dialogam com recomendações internacionais que enfatizam a ampliação da escolarização, a formação continuada de professores e a modernização da gestão educacional. Nesse contexto, os organismos internacionais frequentemente oferecem “modelos” de políticas educacionais que acabam servindo de referência para a construção de diretrizes nacionais, contribuindo para a difusão de determinadas concepções de qualidade educacional e de gestão pública.

Outro aspecto central dessa influência diz respeito à consolidação de sistemas de avaliação educacional e de mecanismos de gestão por resultados. No Brasil, a criação e expansão do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) refletem essa tendência de monitoramento sistemático do desempenho educacional. Tais instrumentos dialogam com agendas internacionais de avaliação comparativa, como o Programme for International Student Assessment (PISA), coordenado pela OCDE, que compara o desempenho educacional entre países e produz indicadores amplamente utilizados na formulação de políticas públicas. Nesse cenário, a avaliação passa a ocupar posição central na regulação dos sistemas educacionais, frequentemente associada a políticas de responsabilização e à vinculação de recursos financeiros ao alcance de metas educacionais. Essas orientações também incidem sobre a organização da carreira docente e sobre os modelos de formação de professores. Embora tais recomendações busquem promover a valorização docente, elas também podem contribuir para a difusão de modelos formativos mais padronizados, centrados na eficiência e no desempenho, em consonância com agendas globais de gestão educacional.

Entretanto, a influência desses organismos não ocorre de maneira homogênea ou automática. A implementação das recomendações internacionais varia significativamente de acordo com os contextos nacionais, regionais e locais. Nesse sentido, é importante reconhecer que as políticas educacionais são reinterpretadas e reconfiguradas no interior das realidades concretas das redes de ensino e das escolas. Muitas vezes, propostas apresentadas como soluções universais acabam sendo incorporadas de forma parcial ou simbólica, funcionando mais como referências discursivas ou de modernização das políticas públicas do que como transformações efetivas das práticas educacionais.

Do ponto de vista da análise, torna-se fundamental problematizar criticamente esse processo de interferência internacional de políticas educacionais. Se, por um lado, a cooperação internacional e o intercâmbio de experiências podem contribuir para o aprimoramento das políticas públicas, por outro, a adoção acrítica de modelos globais pode obscurecer as especificidades históricas, sociais e culturais que caracterizam os sistemas educacionais locais. No campo da formação de professores, isso se traduz no risco de implementação de políticas formativas que privilegiam indicadores de desempenho e padronização curricular, em detrimento de processos formativos mais contextualizados e comprometidos com as realidades concretas das escolas e dos territórios educativos.

Assim, compreender a atuação de organismos internacionais na educação brasileira exige uma análise que vá além da simples identificação de influências externas, buscando compreender as disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam a formulação das políticas educacionais. Nesse sentido, torna-se necessário refletir criticamente sobre quais concepções de educação, de qualidade e de formação docente estão sendo promovidas por essas agendas globais, bem como sobre seus impactos para o trabalho docente e para a construção de uma educação pública socialmente referenciada.

Nesse sentido, De Masson e Zanella (2023) corroboram com as análises sobre as diretrizes entre 2004 e 2020 da Política Nacional de Formação Continuada de Professores, que defendem que a relação entre essa política e o projeto neoliberal têm sido moldadas por uma visão de mercado e de eficiência. Em vez de focar no desenvolvimento integral dos professores, a política tende a ser instrumentalizada para atender a metas e indicadores de desempenho.

Em trabalhos realizados por Mazzeu (1998), a proposta de uma metodologia para a formação continuada de professores, dentro da perspectiva histórico-crítica, é apresentada como uma alternativa mais radical às abordagens tecnicistas e pragmáticas. Ao basear a formação na pedagogia histórico-crítica, a proposta visa o desenvolvimento de uma consciência crítica dos professores, estimulando-os a entender a realidade social e a intervir de maneira reflexiva e transformadora. Essa abordagem se opõe ao modelo neoliberal de ensino, que, muitas vezes, vê o professor como um executor de tarefas e não como um sujeito crítico e reflexivo.

A mercantilização da educação pública constitui um dos eixos centrais das reformas educacionais contemporâneas, especialmente a partir da consolidação do neoliberalismo como

racionalidade política e econômica. Nesse contexto, a educação deixa de ser concebida prioritariamente como direito social e passa a ser tratada como serviço, investimento e mercadoria, submetida à lógica da concorrência, da eficiência e da performatividade.

Na obra "*A escola não é uma empresa"*, Christian Laval (2019) analisa criticamente a incorporação da racionalidade empresarial na gestão e na organização dos sistemas educacionais. Para o autor, o neoliberalismo não se limita a políticas econômicas, mas constitui uma nova razão do mundo, que redefine as instituições públicas segundo critérios de competitividade e desempenho, incluindo instituições educacionais. Segundo Laval (2019, p. 15) "a escola neoliberal é concebida como uma empresa produtora de capital humano, submetida à lógica da concorrência e da eficiência".

Nessa perspectiva, a educação é reconfigurada como instrumento de adaptação às exigências do mercado de trabalho, deslocando-se do horizonte da formação integral para o da empregabilidade. A noção de capital humano, herdada da economia neoclássica, legitima a transformação do estudante em investidor de si mesmo e da escola em organização orientada por resultados. Laval (2019) argumenta que essa racionalidade promove a fragmentação curricular, a intensificação das avaliações externas e a introdução de mecanismos de quase-mercado, como a competição entre escolas e a ampliação de parcerias público-privadas.

No contexto brasileiro, Theresa Adrião (2018) tem investigado os processos de privatização da educação pública, especialmente por meio de parcerias entre o poder público e instituições privadas. Para a autora, a mercantilização ocorre tanto pela transferência direta de recursos públicos ao setor privado quanto pela adoção de modelos de gestão e materiais didáticos produzidos por empresas. Segundo Adrião (2018, p. 24), "a privatização da educação pública no Brasil assume formas diversas, que vão desde a terceirização de serviços até a adoção de sistemas privados de ensino financiados com recursos públicos".

Esses processos configuram o que a autora denomina privatização "por dentro", na medida em que o setor privado passa a influenciar conteúdos curriculares, práticas pedagógicas e formas de avaliação. Assim, ainda que a escola permaneça formalmente pública, sua lógica de funcionamento é atravessada por interesses empresariais. Adrião (2018) ressalta ainda que tais mecanismos comprometem a autonomia pedagógica e fragilizam o princípio constitucional da gestão democrática, ao transferirem decisões curriculares e administrativas para agentes privados.

Michael Apple (2003) analisa a mercantilização da educação a partir da relação entre currículo, poder e hegemonia. Para o autor, as reformas neoliberais e neoconservadoras articulam-se na construção de um projeto político que redefine o papel da escola pública. Em sua obra "*Educando à direita"*, Apple (2003, p. 41) destaca que "as políticas educacionais contemporâneas combinam mercado, padrões e controle, reorganizando a escola segundo princípios empresariais". O autor argumenta que a ênfase em padrões curriculares, testes padronizados e responsabilização docente integra uma agenda que fortalece a lógica competitiva

e individualista. Essa combinação entre mercado e controle resulta em uma reconfiguração do trabalho docente e na redução da autonomia profissional.

Além disso, o autor evidencia que a mercantilização não é apenas econômica, mas também cultural e ideológica, pois redefine quais conhecimentos são considerados legítimos e úteis. Assim, a educação passa a privilegiar conteúdos alinhados à produtividade e à competitividade global, em detrimento de perspectivas críticas e emancipadoras.

Na análise desses autores, é possível compreender que a mercantilização da educação pública não se restringe à privatização formal, mas envolve a internalização da lógica empresarial na gestão, no currículo e na avaliação. Entre as principais implicações desse processo, destacam-se a subordinação da educação às demandas do mercado de trabalho; expansão de parcerias público-privadas e transferência de recursos ao setor privado; padronização curricular e intensificação das avaliações externas; redução da autonomia docente; e fragilização do princípio da educação como direito social.

Ao transformar a escola em organização orientada por metas e desempenho, a racionalidade neoliberal redefine a função social da educação, deslocando-a do campo dos direitos para o da mercadoria. A mercantilização da educação pública configura-se como expressão das transformações do Estado contemporâneo e da hegemonia neoliberal. Esses processos envolvem dimensões econômicas, políticas e culturais, reconfigurando profundamente o sentido da escola pública. A mercantilização da educação brasileira, uma das facetas dos processos de privatização (Adrião, et all, 2012), é analisada em sua etapa mais avançada: a subordinação da educação escolar aos interesses do mercado financeiro como política. De acordo com Adrião “a privatização e mercantilização da educação, por sua vez, colocam questões importantes não apenas em torno da educação como um direito humano, mas como ela é fundamental para garantir a justiça social" (Adrião et al, 2012, p. 16).

A defesa da educação como direito social implica problematizar criticamente as formas contemporâneas de privatização, a difusão da cultura da performatividade e a crescente submissão do currículo às exigências do mercado. Tais processos estão associados à expansão de lógicas gerenciais e mercantis no interior das políticas educacionais, que tendem a reduzir a função social da escola a parâmetros de eficiência, produtividade e desempenho mensurável. Nesse contexto, torna-se fundamental reafirmar a educação pública como espaço de formação humana integral, comprometida com a democratização do conhecimento e com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.6 A mercantilização da educação pública

A discussão sobre a mercantilização da educação pública insere-se no debate mais amplo acerca das transformações do Estado sob a hegemonia do neoliberalismo e seus desdobramentos nas políticas educacionais. A partir da década de 1990, intensificaram-se reformas orientadas por princípios de eficiência, produtividade, responsabilização e competitividade, reconfigurando a

escola pública segundo lógicas de mercado. Nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida prioritariamente como direito social e passa a ser tratada como serviço, investimento ou capital humano.

Nesse sentido, Frigotto (2010) analisa que, no contexto das reformas neoliberais, a formação continuada passou a ser utilizada como instrumento de ajuste do trabalho docente às exigências do mercado, priorizando competências técnicas e resultados mensuráveis. Para o autor, essa lógica reduz a formação a um mecanismo de adequação às demandas do sistema, esvaziando seu caráter crítico e emancipador.

Conforme analisa Pierre Bourdieu (1998), o discurso neoliberal opera por meio da naturalização da lógica econômica em todas as esferas da vida social, convertendo direitos em mercadorias e cidadãos em consumidores. Para o autor, trata-se de uma "utopia (que se crê ciência) de uma exploração sem limites" (Bourdieu, 1998, p. 109), cuja racionalidade invade os sistemas educativos.

No campo educacional brasileiro, essa racionalidade manifesta-se na expansão de parcerias público-privadas, na adoção de sistemas apostilados, na padronização curricular e na centralidade das avaliações externas, articuladas a mecanismos de ranqueamento e bonificação que trazem implicações estruturais dessas reformas para o trabalho docente e para a função social da escola.

A mercantilização da educação pode ser compreendida como o processo pelo qual a lógica de mercado passa a orientar a organização, o financiamento e a gestão das políticas educacionais. Segundo Frigotto(2010), tal movimento está articulado à reestruturação produtiva do capital e à redefinição do papel do Estado, que passa a atuar como regulador e avaliador, e não mais como provedor direto de políticas sociais. Para Frigotto ,

> "A educação é capturada como instrumento de competitividade econômica, subordinando-se às demandas do mercado e da empregabilidade". Nesse sentido, a formação humana integral cede espaço à formação de competências e habilidades alinhadas à lógica produtiva (Frigotto, 2010, p. 34).

A exemplo dessa organização da educação contemporânea, focada na formação de competências e habilidades, a Base Nacional Comum Curricular BNCC estabelece um conjunto de competências gerais e habilidades específicas que devem orientar os currículos da educação básica em todo o país. Em tese, essa proposta busca assegurar que todos os estudantes tenham acesso a um conjunto mínimo de conhecimentos considerados essenciais. Entretanto, autores críticos argumentam que a centralidade atribuída às competências e habilidades pode contribuir para uma reorganização do currículo escolar orientada por princípios de eficiência, desempenho e adaptação às demandas do mercado de trabalho, consequentemente em uma proposta de formação continuada de professores que favoreça a consolidação dessas competências. Nesse sentido, Saviani (2016) observa que a ênfase nas competências tende a deslocar o foco da

transmissão sistemática do conhecimento científico e cultural para o desenvolvimento de capacidades consideradas úteis e funcionais, aproximando a educação de uma lógica pragmática e instrumental.

Essa crítica também é desenvolvida por Frigotto (2018), que interpreta a BNCC como parte de um conjunto de reformas educacionais articuladas ao projeto de reorganização produtiva do capitalismo contemporâneo. Para o autor, a pedagogia das competências está associada à formação de sujeitos flexíveis e adaptáveis às exigências do mercado de trabalho, reforçando uma concepção de educação voltada à empregabilidade e à competitividade. Nesse contexto, o currículo passa a privilegiar aprendizagens consideradas operacionais e aplicáveis, em detrimento de uma formação crítica e humanística mais ampla.

Na mesma direção, Kuenzer (2017) argumenta que a educação por competências se insere em um modelo de formação alinhado às transformações do mundo do trabalho, particularmente às demandas de flexibilidade e polivalência exigidas pelo capitalismo contemporâneo. Segundo a autora, ao priorizar competências e habilidades, as políticas curriculares tendem a fragmentar o conhecimento e a enfatizar aprendizagens contextualizadas e imediatas, o que pode limitar o acesso dos estudantes ao conhecimento científico sistematizado.

Para Freitas (2018), a definição de competências e habilidades mensuráveis facilita a articulação entre currículo, avaliação e políticas de responsabilização educacional. Dessa forma, a BNCC não apenas orienta o que deve ser ensinado nas escolas, mas também contribui para estruturar os critérios de avaliação e monitoramento do desempenho educacional. Esse processo tende a fortalecer a lógica de gestão por resultados, característica das reformas educacionais contemporâneas.

Além disso, a formulação da BNCC contou com significativa participação de fundações empresariais e organizações privadas vinculadas ao campo educacional, o que suscitou debates sobre a crescente influência de atores não estatais na definição das políticas públicas de educação. Adrião (2018) destaca que a presença desses atores está associada à ampliação de processos de privatização indireta da educação pública, nos quais empresas e organizações do terceiro setor passam a atuar na produção de materiais didáticos, sistemas de avaliação e programas de formação docente alinhados às diretrizes curriculares nacionais. As formas de privatização identificadas foram: a oferta educacional por organização privada com subsídio público; compra de sistemas privados de ensino por redes públicas; e contratação de assessorias para a gestão educacional (Adrião, et al., 2009).

Do ponto de vista crítico, essas análises indicam que a BNCC pode contribuir para a padronização curricular e para a consolidação de um modelo educacional orientado por competências mensuráveis, reforçando a articulação entre currículo, avaliação e gestão por resultados. Entretanto, autores como Saviani (2016) ressaltam que uma educação comprometida com a formação humana integral precisa assegurar o acesso dos estudantes ao conhecimento

científico, filosófico e artístico produzido historicamente pela humanidade, superando uma concepção estritamente instrumental da aprendizagem.

Dessa forma, a análise da BNCC e da educação baseada em competências evidencia tensões entre diferentes projetos de educação. De um lado, encontra-se uma perspectiva que enfatiza a padronização curricular, a mensuração de resultados e a adequação da formação escolar às demandas do mercado de trabalho. De outro, situam-se abordagens que defendem a escola pública como espaço de formação crítica, de democratização do conhecimento e de desenvolvimento humano integral. A compreensão dessas disputas é fundamental para analisar os rumos das políticas educacionais brasileiras e seus impactos sobre o currículo, a formação docente e o papel social da escola.

Saviani (2013) argumenta que a pedagogia tecnicista, reatualizada no contexto contemporâneo, reduz o professor à condição de executor de programas previamente definidos. Conforme o autor:,"A pedagogia tecnicista buscou racionalizar o processo educativo segundo o modelo empresarial, concebendo o ensino como um sistema de produção" (SAVIANI, 2013, p. 381). Já Kuenzer (2011) destaca que a vinculação entre educação e empregabilidade reforça a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, aprofundando desigualdades. Para a autora, a formação orientada por competências tende a fragmentar o conhecimento e a restringir o acesso às bases científicas e filosóficas da cultura.

A mercantilização não se dá apenas pela privatização direta, mas também por mecanismos indiretos de regulação. Bourdieu (1998) adverte que o neoliberalismo impõe "a lógica do mercado como norma universal", convertendo instituições públicas em organizações orientadas por metas, indicadores e desempenho.

No Brasil, a consolidação de sistemas de avaliação como SAEB, IDEB e ENEM reforça a cultura da performatividade. Segundo Freitas (2012), a política de responsabilização baseada em resultados promove uma "gestão por números", na qual escolas e professores passam a ser avaliados segundo critérios quantitativos. Essa lógica redefine o sentido do trabalho docente, deslocando o foco do processo formativo para o cumprimento de metas. Como observa Frigotto (2010), trata-se de um movimento de "subordinação da educação às exigências do capital financeiro", no qual a qualidade é reduzida a índices estatísticos.

Com efeito, a incorporação da lógica mercantil na educação pública produz impactos significativos na organização escolar e na identidade profissional docente. A intensificação do controle, a padronização curricular e a precarização das condições de trabalho são expressões desse processo. Saviani (2013) defende que a educação, enquanto prática social, deve estar comprometida com a emancipação humana e com a socialização do conhecimento historicamente produzido. A redução da escola a espaço de treinamento para o mercado compromete sua função formativa e crítica.

Sob a perspectiva bourdieusiana, a mercantilização contribui para a reprodução das desigualdades sociais, pois a lógica de mercado tende a privilegiar aqueles que já dispõem de

capital econômico e cultural. Assim, a escola pública, em vez de atuar como instrumento de democratização, corre o risco de reforçar hierarquias e aumentar a violência simbólica.

A mercantilização da educação pública configura-se como fenômeno complexo, articulado às transformações do capitalismo contemporâneo e às reformas do Estado. Embora apresentada sob o discurso da modernização e da eficiência, essa racionalidade redefine a educação como mercadoria, esvaziando seu caráter de direito social. Essa direção contrapõe a defesa da escola pública e exige a reafirmação de sua função social: garantir o acesso universal ao conhecimento científico, artístico e filosófico, formando sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade.

Segundo Laval (2004), o neoliberalismo promove uma profunda reconfiguração das instituições educacionais ao introduzir na escola princípios próprios da lógica empresarial, como produtividade, competitividade e avaliação permanente de resultados. Nesse cenário, a educação passa a ser concebida cada vez mais como um serviço ou mercadoria, orientada por parâmetros de eficiência e desempenho mensurável. De modo semelhante, Apple (2006) argumenta que as reformas educacionais contemporâneas estão fortemente vinculadas à expansão de políticas de responsabilização e padronização curricular, que subordinam o processo educativo a indicadores de desempenho e a critérios de eficiência administrativa.

Diante desse cenário, a defesa da escola pública exige reafirmar sua função social e política na sociedade. Mais do que atender a demandas imediatas do mercado de trabalho, a educação escolar deve garantir o acesso universal ao conhecimento científico, artístico e filosófico produzido historicamente pela humanidade, possibilitando a formação de sujeitos críticos capazes de compreender e transformar a realidade social.

É nesse contexto de disputas em torno do sentido social da educação que se insere a discussão sobre as políticas de formação continuada de professores. A trajetória dessas políticas no cenário mato-grossense revela como as transformações mais amplas das políticas educacionais nacionais e internacionais repercutem nas estratégias de desenvolvimento profissional docente adotadas pelas redes de ensino. Ao longo das últimas décadas, a formação continuada tem sido progressivamente reorganizada a partir de novas diretrizes institucionais, programas governamentais e mecanismos de avaliação e monitoramento, refletindo tanto as demandas por melhoria da qualidade da educação quanto às influências de modelos de gestão educacional baseados em metas e resultados.

Assim, compreender a trajetória das políticas de formação continuada no Estado de Mato Grosso implica situá-las no interior desse processo mais amplo de reorganização das políticas educacionais contemporâneas, marcado pela tensão entre, de um lado, a crescente incorporação de princípios gerenciais e mercantis na gestão da educação pública e, de outro, a defesa da escola pública como espaço de formação humana integral e de democratização do conhecimento. Essa análise permite evidenciar não apenas os avanços e limites das políticas formativas

implementadas no estado, mas também as disputas políticas e conceituais que atravessam o campo da formação docente na educação pública brasileira.

2. A Política de Formação Continuada no Estado de Mato Grosso: institucionalidade, regulação e contradições

A formação de professores constitui um dos campos centrais de debate nas políticas educacionais e na produção acadêmica da área da educação. No contexto contemporâneo, marcado por profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a discussão sobre a formação continuada de professores ganha relevância ao evidenciar a necessidade de processos formativos permanentes que possibilitem aos docentes refletir criticamente sobre sua prática pedagógica e ampliar seus conhecimentos teóricos e metodológicos.

Historicamente, a formação docente foi concebida, em muitos momentos, de maneira fragmentada, centrada em cursos pontuais ou em ações voltadas apenas à atualização técnica. No entanto, a literatura educacional tem defendido que a formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado às experiências da prática pedagógica e às demandas sociais da educação promovendo espaços de reflexão coletiva e de construção de saberes docentes, superando modelos formativos baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos.

É importante os processos de formação reconhecerem os professores como sujeitos ativos de sua própria formação, valorizando suas experiências e saberes profissionais. A construção da identidade docente ocorre em processos colaborativos, nos quais os professores compartilham práticas, problematizam desafios e produzem conhecimentos sobre o ensino.

A discussão sobre a formação docente também se articula com a defesa de uma educação comprometida com a transformação social. Assim, compreender os fundamentos teóricos e conceituais da formação continuada de professores torna-se fundamental para analisar as políticas de formação docente e seus impactos na prática pedagógica. Ao mesmo tempo, essa discussão permite problematizar os diferentes modelos formativos presentes nas políticas educacionais contemporâneas, evidenciando suas potencialidades, limites e contradições no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

2.1 A trajetória das políticas de formação continuada no cenário Matogrossense

No que se refere ao contexto das formações de professores em Mato Grosso, o estudo de Bressanim (2011) nos esclarece sobre as particularidades das políticas de formação continuada em Mato Grosso. Ao analisar o contexto regional, o artigo levanta a questão de como as políticas públicas refletem certos discursos sobre a formação de professores, e como esses discursos são materializados nas ações educacionais. Essa análise regional traz à tona um aspecto importante: a necessidade de compreender as especificidades regionais na implementação de políticas

nacionais, uma vez que cada estado tem suas particularidades econômicas, culturais e sociais que impactam diretamente a formação docente.

Como percurso das políticas de formação continuada em Mato Grosso (1990–2025), a formação de professores no estado foi marcada pela forte presença das universidades públicas (UFMT, UNEMAT, e por iniciativas pontuais de capacitação. Na segunda metade da década, o estado inicia a institucionalização de ações formativas voltadas à educação básica, integrando propostas curriculares e mudanças organizacionais nas escolas. Autores que analisam esse período destacam a transição de formações pontuais para políticas públicas com estruturas institucionais. Valéria L. Filgueiras (2010) aponta que nesse contexto, foram criados os Centros de Formação e Atualização de Profissionais da Educação (Cefapros), que tinham como competências formar e capacitar os professores da rede pública estadual para atuarem de acordo com as diretrizes do ciclo. Segundo a autora,

> "A implantação da escola organizada por ciclo de formação humana, a partir de 1997, foi conduzida concomitantemente com o processo de criação e expansão da política pública para formação continuada dos professores da educação básica" (Filgueiras, 2010).

A partir de 1997, a Secretaria de Educação de Mato Grosso implantou centros de formação e atualização frequentemente citados como CEFAPRO/CEFAPROS, destinados a articular ações de formação continuada, materiais didáticos e acompanhamento pedagógico nas redes. Esses centros passaram a ser referência nas ações locais de formação. Estudos de caso apontam que os centros operaram como mediadores entre políticas estaduais e práticas escolares (Bressanin, 2011).

Nos anos 2000 houve expansão de programas temáticos de Educação de Jovens e Adultos - EJA; Educação do Campo; inclusão e projetos como a Sala do Educador/Projeto Sala de Educador, que funcionaram como espaços de estudo coletivo e formação no ambiente escolar. Pesquisas apontam atuação articulada com universidades e movimentos sociais em algumas regiões do estado, a exemplo Educação no/do Campo. Contudo, também emergiram críticas quanto à precariedade de recursos e à orientação excessivamente centrada em programas curtos e normativos (Borges, dissertação/UNEMAT,2016).

Nos anos 2010 consolidaram-se documentos e políticas mais formais nos Planos Estaduais, normativas da SEDUC-MT que incorporaram metas de formação continuada alinhadas ao PNE e a políticas federais. A literatura registra uma tentativa de articular formação com avaliação (SAEB, Prova Brasil) e com diretrizes curriculares, embora persistam tensões entre formação "para implementação" de políticas e formação reflexiva/colaborativa. Estudiosos também destacam a necessidade de financiamento e estrutura estável para continuidade das ações. O documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica em Mato Grosso apresenta diretrizes para o desenvolvimento das ações formativas no contexto da educação do

estado. É uma política pública estadual voltada à formação docente e de outros profissionais da educação básica elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) em diálogo com universidades, Institutos federais, sindicatos e conselhos de educação. Tem como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso (PEE-MT).

Esse documento tem como objetivos principais garantir formação inicial de qualidade para professores, gestores e técnicos da educação básica,oferecer formação continuada articulada às demandas reais das escolas e às especificidades regionais do estado,valorizar a carreira docente, fortalecendo a identidade profissional e incentivando a permanência na profissão, promover a equidade no acesso à formação, considerando as diversidades culturais, étnicas e territoriais de Mato Grosso. Considerando que Mato Grosso é um estado com grande diversidade cultural e territorial, incluindo populações indígenas, quilombolas e comunidades rurais, a política busca responder a essas especificidades, garantindo que a formação dos profissionais seja contextualizada. Também contribui para melhorar os indicadores educacionais, como Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e taxas de permanência escolar (Motta, dissertação, 2022).

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas demandas, a formação continuada em Mato Grosso passou a incorporar formações para a implementação das competências e mudanças curriculares. Trabalhos recentes (2019–2022) apontam esforços do estado para oferecer formações alinhadas à BNCC, capacitação para temas de inclusão, bilinguismo (Educação de surdos), e uso de tecnologias, mas também registram desafios: rotatividade de gestores, insuficiência orçamentária e variação da qualidade entre regiões. A formação continuada de professores em Mato Grosso tem avançado em programas específicos, porém enfrenta problemas de efetividade quando falta articulação entre formação, trabalho docente e condição institucional" (Camargo; Filomena; 2020, p. 7).

2.2 - O Marco da formação continuada em Mato Grosso: institucionalização dos CEFAPROs e reconfigurações contemporâneas

Seguindo a legislação nacional e os documentos regulatórios, a formação continuada no Estado de Mato Grosso organiza-se historicamente a partir de um arcabouço legal e institucional próprio, tendo como eixo estruturante os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs). Criados inicialmente em 1997, por meio de decreto estadual, os CEFAPROs consolidaram-se como instâncias permanentes de formação docente e difusão das políticas educacionais da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/MT), expandindo-se por polos regionais e assumindo papel estratégico na implementação das diretrizes pedagógicas da rede.

A Lei estadual nº 8.405/2005 constitui marco regulatório relevante ao estabelecer bases para a organização administrativa e pedagógica desses centros. Posteriormente, o Decreto nº 1.395/2008 regulamentou aspectos estruturais, definindo a composição das equipes gestoras e pedagógicas por áreas do conhecimento, além de prever o atendimento às diferentes modalidades e especificidades da educação básica, como Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação Especial. Tal normatização consolidou os CEFAPROs como dispositivos institucionais permanentes de formação em serviço.

No plano operacional, a Instrução Normativa nº 023/2011 da SEDUC/MT evidenciou a preocupação com a organização e avaliação sistemática das ações formativas, instituindo instrumentos, calendários e mecanismos de acompanhamento participativo. Outras normativas, como a Portaria nº 052/2004, também contribuíram para o fortalecimento da estrutura formativa. Observa-se, contudo, que em normativas mais recentes a formação continuada passa a ser explicitamente vinculada a metas individuais e coletivas, indicadores de desempenho — inclusive calculados por entidades parceiras — e gratificações por resultado, configurando uma aproximação da política formativa a modelos de gestão orientados por desempenho.

Na materialização concreta da política, verifica-se uma combinação entre formação em serviço ancorada nas escolas e nos polos regionais dos CEFAPROs, utilização de professores-formadores da própria rede e estabelecimento de rotinas de planejamento, monitoramento e avaliação das ações formativas. Além disso, a formação continuada opera como mecanismo de indução de reformas curriculares e administrativas, especialmente quando articulada a programas e metas institucionais.

Sob uma perspectiva crítica, essa configuração pode ser interpretada à luz do conceito de performatividade discutido por Stephen Ball, segundo o qual as políticas educacionais contemporâneas tendem a deslocar o foco da formação reflexiva para uma lógica de resultados mensuráveis e accountability[7].

Pesquisas sobre os CEFAPROs indicam que discursos de “falta” — falta de qualidade, falta de conhecimento ou insuficiência formativa — são mobilizados para justificar dispositivos de regulação e controle do trabalho docente. Nesse contexto, a formação continuada deixa de ser prioritariamente espaço de reflexão pedagógica autônoma para se converter em instrumento de alinhamento às metas institucionais. A análise pode ser aprofundada com as contribuições de Kuenzer e Frigotto, que situam as reformas educacionais contemporâneas no interior de uma racionalidade gerencialista, marcada pela intensificação do trabalho docente e pela responsabilização individual pelos resultados educacionais. A ampliação das exigências formativas, quando não acompanhada de melhorias nas condições materiais e estruturais de

[7] Accountability é um termo em inglês sem tradução direta única para o português, referindo-se principalmente à prestação de contas, responsabilização e responsabilidade (pessoal ou corporativa). Envolve a obrigação de justificar ações, transparência e assumir a postura de "dono" de processos e resultados.SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, A.; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. (Eds.). *The self-restraing state. Power and accountability in new democracies* Boulder and London: Lynne Rienner Publishers, 1999, pág04.

trabalho, tende a produzir processos de precarização e sobrecarga profissional. Em Mato Grosso, a vinculação explícita da formação a indicadores e gratificações reforça essa dinâmica.

A partir de Bourdieu (2008), é possível compreender essa reconfiguração como disputa no campo educacional em torno do capital simbólico da profissão docente. A definição do que constitui "boa prática", "qualidade" e "bom desempenho" passa a ser mediada por parâmetros externos e métricas institucionais, deslocando o professor da condição de sujeito intelectual do trabalho pedagógico para agente executor de diretrizes previamente estabelecidas. Tal movimento pode implicar redução da autonomia profissional e enfraquecimento da dimensão crítica da formação.

Dessa forma, a política de formação continuada em Mato Grosso revela-se contraditória. De um lado, consolida uma estrutura institucional robusta, com base legal própria e capilaridade regional, contribuindo para a oferta sistemática de formação em serviço. De outro, as reconfigurações recentes indicam crescente integração da formação a modelos de gestão por desempenho, aproximando-a de mecanismos de regulação e controle.

A política de formação Continuada em Serviço para professores da rede pública em Mato Grosso é conduzida pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), que articula ações de formação continuada por meio de modalidades presenciais e a distância. Entre os programas recentes destaca-se a Formação de Competências Digitais (2023), desenvolvida em parceria com a Fundação Telefônica Vivo e o Instituto Natura, voltada à integração pedagógica das tecnologias digitais e à inovação das práticas docentes.

Além disso, o estado tem ampliado a participação no Parfor (2024–2025), ofertando licenciaturas e segundas licenciaturas a professores em exercício que ainda não possuem formação adequada à área de atuação. Soma-se a isso a criação da Bolsa Mais Professores Portaria Capes nº 327/2025, que concede incentivo financeiro a docentes matriculados em cursos de especialização voltados à prática pedagógica.

A formação continuada descentralizada, presenciais ou pela plataforma ocorre por meio dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapros), distribuídos em municípios-polo, responsáveis por cursos presenciais, oficinas pedagógicas e acompanhamento formativo. Complementarmente, a Seduc-MT oferta capacitações online por meio de plataforma digital institucional, ampliando o alcance das políticas de formação.

A política estadual também se sustenta em parcerias com universidades públicas, como a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), que colaboram em programas de formação inicial, especializações e mestrados profissionais (no qual o Profsocio[8] se insere) e acadêmicos ofertados aos professores da

[8] O Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO) é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES)/Ministério da Educação (MEC), por meio Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e tem o objetivo de propiciar um espaço de formação continuada para os professores de Sociologia que atuam na Educação

educação básica .

Entretanto, à luz das análises críticas sobre formação docente, essas iniciativas devem ser compreendidas não apenas como políticas de valorização, mas também como dispositivos de regulação do trabalho pedagógico. Ao associarem sistematicamente a melhoria da educação aos resultados das avaliações em larga escala, reforçam uma lógica de responsabilização individual do professor, em detrimento da discussão das condições estruturais de ensino, financiamento e políticas públicas educacionais mais amplas.

Umas das grandes amarras para que os professores busquem a formação continuada além dos muros da escola, são as burocratização das licenças para estudo, a sobrecarga de elaboração de documentos pedagógicos (relatórios, Planos estratégicos de ensino, diários), entre outras ferramentas de monitoramento e gestão implementados pela Secretaria de educação e a desmotivação salarial e estrutural da educação pública .

A implementação do sistema estruturado de ensino na rede estadual de Mato Grosso, a partir de 2022, insere-se em um conjunto de reformas educacionais que buscam elevar os indicadores de desempenho educacional do estado. A iniciativa tem como objetivo promover a melhoria dos resultados educacionais em todas as etapas e modalidades da educação básica por meio da atuação integrada nas ações que melhorem a qualidade de ensino (SEDUC-MT, 2024). À princípio, tais iniciativas parecem alinhadas à busca por melhoria da qualidade da educação pública. Entretanto, ao analisar os objetivos explicitados na política, observa-se que a centralidade conferida à elevação de indicadores educacionais, especialmente aqueles relacionados ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tende a deslocar o sentido mais amplo da formação docente continuada.

Quando a formação continuada passa a ser orientada prioritariamente para o cumprimento de metas e indicadores de desempenho, corre-se o risco de reduzir seu caráter formativo a um instrumento de implementação de políticas educacionais centradas em resultados mensuráveis.

Esse movimento é analisado por Luiz Carlos de Freitas (2012), que destaca que as políticas educacionais baseadas em metas e avaliações externas tendem a enfatizar a melhoria de indicadores quantitativos, como taxas de aprovação e desempenho em testes padronizados. Segundo o autor, embora esses indicadores possam oferecer informações relevantes sobre o sistema educacional, sua centralidade nas políticas públicas pode induzir práticas pedagógicas orientadas para o alcance de resultados imediatos, em detrimento de processos educativos mais amplos e complexos.

Assim, embora a melhoria da qualidade da educação possa, de fato, contribuir para a elevação dos índices educacionais, o inverso nem sempre se consolida. A ênfase excessiva na elevação de indicadores pode produzir efeitos limitados sobre a melhoria efetiva das condições

---

Básica, ou àqueles que desejam atuar nesta área, inseridos em uma rede nacional de produção de metodologias de ensino e de pesquisa acerca das Ciências Sociais e Educação.

de ensino e aprendizagem, especialmente quando desconsidera fatores estruturais que influenciam a qualidade da educação pública, como condições de trabalho docente, infraestrutura escolar e políticas de valorização profissional.

Dessa forma, compreender as políticas de formação docente implementadas no contexto do sistema estruturado de ensino em Mato Grosso exige analisar criticamente a relação entre formação continuada, gestão educacional e políticas de avaliação. Tal análise permite evidenciar as tensões existentes entre a busca por melhoria da qualidade da educação e a crescente centralidade atribuída aos indicadores de desempenho nas políticas educacionais contemporâneas. Nesse sentido, Gatti ressalta que:

> [...] a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (Gatti, 2008, p.1).

Esse sistema foi implementado a essa associação de políticas fundamenta-se em uma rede global de relações oportunizadas com a disseminação de políticas neoliberais centradas na aproximação entre o público e o privado, alcançando as questões educacionais ao induzir a perspectiva de currículo e políticas por resultados. Nisso, o prestígio pedagógico da política é legitimado, confirmado ou validado por sistemas de avaliação de larga escala que se apresentam como dispositivos políticos de poder para atrair o foco para os desempenhos, rankings, competição e estreitamento das relações público-privadas na ordem política globalizada (Ball, 2002, 2014).

O órgão que gerencia as ações educacionais são as Diretorias Regionais de Educação – DREs, instituídas pela Lei Nº. 11.668 de 11 de janeiro de 2022 no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso - SEDUC-MT, que visa melhorar o processo de articulação técnica e educacional com os municípios. Em sua organicidade existe a Coordenadoria de Formação (COFOR), responsável por acompanhar a participação e execução das formações continuadas em serviço de todos os trabalhadores da educação básica. Esse sistema de formação continuada em serviço tem recebido um significativo investimento por parte dos órgãos governamentais, a partir do que consideramos importante verificar se suas ações têm contribuído de alguma forma para a melhoria do ensino no sistema de ensino estadual.

A incorporação de plataformas digitais nas políticas de formação docente evidencia transformações recentes nas formas de gestão da educação pública. No contexto da rede estadual de Mato Grosso, a utilização de ambientes digitais como o Ambiente Virtual de Aprendizagem do Educador Profissional (AVADEP) tem sido apresentada como estratégia para ampliar o acesso à formação continuada e organizar processos formativos de maneira sistemática.

Entretanto, a análise dessas iniciativas permite observar que tais plataformas também se configuram como instrumentos de monitoramento e regulação do trabalho docente.

Por meio dessas ferramentas digitais, torna-se possível acompanhar o acesso dos professores aos cursos, registrar a realização de atividades formativas e produzir evidências de participação nos processos de formação. Dessa forma, a formação continuada passa a ser organizada em módulos padronizados, com acompanhamento sistemático das atividades realizadas pelos docentes e registro de dados que podem ser utilizados na avaliação do desempenho profissional. Esse modelo evidencia a materialização contemporânea de políticas educacionais orientadas pela lógica da gestão por resultados, nas quais a formação docente se articula a mecanismos de monitoramento, produção de indicadores e, em alguns casos, vinculação a incentivos institucionais ou financeiros.

Nesse sentido, conforme analisa Heloísa Helena de Souza Gentil (2022), a expansão de plataformas digitais na educação pública está associada à consolidação de novas formas de governança educacional baseadas na coleta e gestão de dados. Segundo a autora, esses dispositivos tecnológicos não apenas ampliam as possibilidades de oferta de formação docente, mas também introduzem mecanismos de acompanhamento permanente das atividades pedagógicas, contribuindo para intensificar processos de controle e responsabilização sobre o trabalho docente.

Dessa forma, a utilização de ambientes virtuais de formação docente revela uma dupla dimensão: por um lado, amplia o acesso a programas de formação continuada; por outro, fortalece modelos de gestão educacional orientados por indicadores, evidências e monitoramento permanente das atividades profissionais. Tal dinâmica evidencia as transformações contemporâneas nas políticas educacionais, nas quais a incorporação de tecnologias digitais se articula à expansão de estratégias de gestão por resultados e à reconfiguração das formas de organização do trabalho docente.

Essas formações continuadas em serviço se intensificaram na rede estadual principalmente após a contratação da Fundação Getúlio Vargas e Dian empreendimentos educacionais. O pacote de serviços adquirido pelo governador do Estado Mauro Mendes (2019-2026), conforme o Diário Oficial de Mato Grosso[9], publicado em 09/12/2021, Contrato n° 081/2021,[10] Processo Administrativo n° 16103/2021, que consiste na contratação da Secretaria de Estado de Educação (Seduc)

> [...] empresa especializada, por meio de Contrato de Impacto Social - CIS, para o fornecimento de Sistema Estruturado de Ensino, compreendendo materiais

[9] Informação obtida no dia 25/04/22, no site do governo https://www.iomat.mt.gov.br. Diário Oficial de Mato Grosso publicado em 09/12/2021 n° 28.140- (edição extra n°02) página 01.

[10]1 Termo que consta no Extrato do Contrato Nº 081/2021/SEDUC. Disponível em: https://www.iomat.mt.gov.br. Diário Oficial de Mato Grosso publicado em 09/12/2021 n° 28.140- (edição extra n° 02) página 01. 2 Disponível em: https://amp.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=496976¬icia=mauro-diz-que-parceria-coma-fgv-e-o-projeto-mais-importante-conduzido-em-mato-grosso&edicao=2. Acesso em 26 abr. 2024,

> didáticos pedagógicos (impresso e digital), visando o aprimoramento do desempenho educacional dos estudantes da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, em diversas áreas do conhecimento, com serviços especializados de capacitação dos profissionais da educação (in loco/plataforma digital) (Mato Grosso, 2021b).

No processo licitatório de Concorrência Pública n° 002/202, houve a participação de cinco empresas, sendo a vencedora do certame a empresa Consórcio FGV-DIAN, formado pela entidade Fundação Getúlio Vargas (FGV) e pela empresa Dian & Silva Empreendimentos Educacionais Ltda., com investimento de R$ 355.864.320,00 (trezentos e cinquenta e cinco milhões, oitocentos e sessenta e quatro mil, trezentos e vinte reais). Como registrado na página do Diário Oficial de Mato Grosso, por meio desse contrato, que terá duração de cinco anos, atendendo 727 escolas. No primeiro ano foram investidos R$75 milhões (setenta e cinco milhões de reais). As empresas contratadas são responsáveis por fornecer apostilas bimestrais, que terão custo inicial de R$192,00 (cento e noventa e dois reais) por aluno ao ano, plataforma digital, aplicativo, avaliações semestrais, exercícios complementares, banco de perguntas e **formação continuada para os professores**, com duração de 120 horas por ano (grifo nosso).

No sentido da gestão eficiente a Lei n. 11.079/2004, regulamenta as Parcerias Público-Privadas (PPP), permitindo a antecipação do pagamento ao parceiro privado de remuneração variável vinculada ao seu desempenho, conforme metas e padrões de qualidade e disponibilidade definidos no contrato" (art. 6º, parágrafo único). O Contrato de Impacto Social (CIS) também chamado de Contrato de Investimento Social é um modelo de parceria entre governo e setor privado para financiar projetos sociais, no qual o pagamento do investimento depende dos resultados alcançados. O CIS é um instrumento de financiamento em que investidores privados financiam inicialmente um projeto social, por exemplo, na educação, saúde ou assistência social. O governo só paga pelo serviço se as metas e resultados previamente definidos forem atingidos. O principal objetivo do Contrato de Impacto Social é:melhorar a eficiência das políticas públicas;incentivar soluções inovadoras para problemas sociais;reduzir riscos financeiros para o Estado;focar em resultados mensuráveis.

Na área da educação, um CIS pode financiar programas para: reduzir evasão escolar; melhorar alfabetização; elevar o desempenho em avaliações educacionais. O CIS pode representar uma forma de inserção da lógica de mercado nas políticas públicas, promovendo processos de financeirização e mercantilização da educação. Segundo Laval (2019), essas políticas reforçam a gestão por resultados e podem subordinar o direito social à lógica de eficiência econômica.

Stephen Ball (2018) analisa que cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra. Nesse sentido, a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de formas bem claras, e a

educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro. Serviços e políticas educacionais estão sendo mercantilizados, comprados e vendidos (Ball, 2018, p. 2).

Em 2022, a formação do Sistema Estruturado de Ensino em Mato Grosso (SEE/MT), passa a ofertar a Formação continuada docente da educação básica da rede estadual , incluindo trilhas formativas (EAD e oficinas presenciais), plataformas digitais e materiais didáticos que tem como foco a adequação e produção de material didático, avaliações sistemáticas, implantação de plataforma educacional e adoção da metodologia do Circuito de Gestão da Aprendizagem.

As formações recebidas, nesse sentido, tem como pano de fundo a preocupação em preparar os alunos para realização das avaliações externas, como as do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliação de larga escala realizada pelo governo federal, a cada dois anos, para mensurar a qualidade da educação básica no Brasil além da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (Avalia MT), visando aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esses resultados, amplamente divulgados, são responsáveis por mensurar a qualidade do ensino e a permanência dos estudantes nas escolas.

No contexto Educacional de Mato Grosso, é importante destacar que o estado enfrenta desafios como alta rotatividade de professores, justificado pela ausência de concurso público que supra a carência docente ,principalmente na área da CHAS ,contratações temporárias e o baixo interesse pela carreira docente ,além das implicações para conciliar a formação continuada em serviço e as demandas burocráticas educacionais que são atribuídas aos professores.

Ao que se refere às demandas do mundo contemporâneo, os componentes curriculares dessas áreas de conhecimento lidam com temas urgentes como Direitos Humanos, Sustentabilidade, Diversidade cultural e Pensamento crítico. Sendo assim, é de suma importância professores bem formados, para mediar debates mais profundos e preparar alunos para o desafio social e profissional do Século XXI, isso é o desejável, nesse caso a formação continuada em serviço pode ser um importante espaço de construção de teorias e trocas de saberes para reflexões e melhoria da prática docente.

O professor, ao longo dos anos, tem enfrentado muitos desafios, como falta de estrutura para o trabalho, sobrecarga de processos burocráticos, perda da autonomia em seus planejamentos e realização das aulas, bombardeio de recursos digitais, além das questões econômicas e sociais que afligem esses profissionais.

A educação, enquanto política social, tem se constituído em um campo de disputas ideológicas, econômicas e políticas entre diversos grupos, que buscam consolidar seus objetivos por meio de programas e interferências no espaço escolar. Essas interferências estão sendo muito debatidas no campo acadêmico e impactam diretamente na educação pública. Diante de diversas transformações no contexto educacional, o professor necessita estar sempre buscando conhecimentos que o ajude a sanar as dificuldades e refletir sobre sua prática.

O espaço da formação continuada em serviço deve ser de interlocução entre os pares e a rede, na busca de encontrar o aporte teórico e prático que qualifique as metodologias, os conhecimentos e principalmente motive esse professor a permanecer na profissão.Na perspectiva de Gatti (2009), a formação continuada vem sendo reconceitualizada, valorizando a identidade profissional e o potencial de autocrescimento do professor, de modo que deve-se favorecer o protagonismo do professor Novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional (Gatti , 2009, p. 203).

É nesse contexto mais amplo que se insere a análise da política de formação continuada no estado de Mato Grosso. A constituição dessa política, marcada pela criação de estruturas institucionais como os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs) e pela implementação de programas de formação em serviço nas escolas, revela um esforço do sistema estadual de ensino em consolidar espaços permanentes de desenvolvimento profissional docente. No entanto, tais iniciativas também têm sido atravessadas por mudanças recentes nas políticas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à centralidade das avaliações externas, à implementação da Base Nacional Comum Curricular e à adoção de modelos de gestão orientados por resultados.

Nesse sentido, a política de formação continuada em Mato Grosso pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reconfiguração das políticas educacionais brasileiras, no qual coexistem diferentes concepções de formação docente. De um lado, persistem propostas que defendem a formação como espaço de reflexão crítica sobre a prática pedagógica e de construção coletiva do conhecimento profissional. De outro, observa-se a crescente incorporação de mecanismos de regulação e controle que orientam os processos formativos para a implementação de políticas curriculares e para o alcance de indicadores educacionais estabelecidos pelos sistemas de ensino.

Assim, ao analisar a institucionalidade, a regulação e as contradições da política de formação continuada em Mato Grosso, torna-se possível evidenciar como as transformações mais amplas das políticas educacionais brasileiras se materializam no âmbito dos sistemas estaduais de ensino. Tal análise permite compreender as tensões existentes entre a valorização da formação docente como processo de desenvolvimento profissional e a utilização da formação continuada como instrumento de implementação de reformas educacionais orientadas por metas e resultados.

A análise da política de formação continuada em Mato Grosso pode ser aprofundada a partir das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, especialmente por meio dos conceitos de campo e capital cultural, que permitem compreender as disputas simbólicas e institucionais presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Para Bourdieu (2004; 2008), o campo educacional constitui um espaço social relativamente autônomo, estruturado por relações de

força e por disputas entre diferentes agentes e instituições que buscam definir os princípios legítimos de funcionamento da educação.

Nesse contexto, as políticas de formação continuada podem ser interpretadas como parte dessas disputas no interior do campo educacional, no qual diferentes concepções de formação docente competem por legitimidade. De um lado, encontram-se perspectivas que defendem a formação como processo crítico e reflexivo, orientado para a autonomia intelectual do professor e para a construção coletiva de saberes profissionais. De outro, emergem concepções alinhadas a uma racionalidade gerencial, que enfatizam a padronização das práticas pedagógicas, a mensuração de resultados e a responsabilização docente pelo desempenho educacional.

A partir da perspectiva bourdieusiana, essa reconfiguração também envolve a disputa em torno do capital cultural associado à profissão docente. Tradicionalmente, o capital cultural dos professores esteve relacionado ao domínio do conhecimento científico, pedagógico e didático, construído ao longo da formação inicial e continuada e reconhecido socialmente como elemento constitutivo da autoridade intelectual do docente. Contudo, nas políticas educacionais contemporâneas, observa-se um deslocamento desse capital simbólico, na medida em que os critérios de reconhecimento profissional passam a ser mediados por indicadores de desempenho, metas institucionais e parâmetros definidos por organismos externos à prática docente.

Nesse sentido, a formação continuada tende a assumir uma função estratégica na produção e na legitimação de determinados tipos de capital cultural considerados válidos no interior do campo educacional. Quando orientada por modelos de gestão por resultados, a formação passa a privilegiar competências operacionais, alinhamento curricular e adaptação às diretrizes institucionais, o que pode reduzir os espaços de reflexão crítica e de autonomia intelectual do professor. Assim, o processo formativo deixa de ser prioritariamente um espaço de produção de saber pedagógico e passa a funcionar, em certa medida, como mecanismo de regulação do trabalho docente.

No Estado de Mato Grosso, a formação continuada de professores é promovida principalmente pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT), por meio de cursos presenciais, plataformas EaD — com destaque para a AVADEP — e parcerias com instituições públicas e privadas. O objetivo é atualizar os saberes docentes, fortalecer práticas pedagógicas e promover a qualidade da educação na rede estadual.

Heloisa Salles Gentil (2002) aponta que não foram encontradas políticas de formação continuada de professores no estado de Mato Grosso anteriores aos anos de 1990, o que não quer dizer que não foram realizadas diversas ações nesse sentido. Segundo a autora, a formação continuada de professores passa a ter um maior destaque em maio de 1993, quando o presidente do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, ao apresentar o documento contendo as contribuições do estado para o Plano Decenal de Educação Para Todos, em Brasília, enfatizou o atrelamento da obrigação de *Universalização e Qualidade de Ensino* à existência de uma política de formação e capacitação dos profissionais de ensino. Ainda nesse sentido, apresentou como

primeiro item para um Plano de Priorização da Educação *a valorização do Profissional da Educação – formação – plano de carreira – capacitação permanente e garantia das condições de trabalho* (GENTIL, 2002).

No que concerne à criação de estratégias e políticas de formação de professores em Mato Grosso, pelo Decreto nº 2007/97, o governo de Mato Grosso criou os Centro de Formação e Atualização dos Professores - CEFAPROs - dos municípios de Rondonópolis, Cuiabá e Diamantino. Posteriormente, entre os anos de 1998 e 2008, foram criados outros 12 Centros, instalados nos municípios pólos (São Félix do Araguaia, Juína, Barra do Garças, Cáceres, Alta Floresta, Sinop, Confresa, Matupá, Juara, Pontes e Lacerda e Primavera do Leste), totalizando 15 Centros de Formação, distribuídos em regiões estratégicas Estados Mato Grosso. Essa organização permitiu atender todos municípios e todas as escolas estaduais no desenvolvimento de projetos e programas de formação de professores. Conforme o documento que trata da política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, "o foco dos CEFAPROs foi o Ensino Fundamental (Escolas Organizadas em ciclos de Formação Humana – 1º, 2º e 3º ciclos) e, gradativamente, estendendo o atendimento para o Ensino Médio e demais modalidades" (MATO GROSSO, 2010, p. 21).

Como Lei Complementar 50/1998, o governo do estado de Mato Grosso prevê a ampliação do direito à profissionalização e à formação continuada estendida a todos os profissionais da Educação Básica. Com isso, os CEFAPROs passaram a atender também a formação dos profissionais docentes (MATO GROSSO, 2010, p. 13).

Atualmente, as formações continuadas em serviço são ofertadas por meio da Coordenadoria de Formação Continuada. Esse setor funciona nas Diretorias Regionais de Educação – DREs, instituídas pela Lei Nº. 11.668 de 11 de janeiro de 2022 no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT, e visam melhorar o processo de articulação técnica e educacional com os municípios. Essa coordenadoria é responsável por coordenar, avaliar a participação e desempenho dos profissionais que atuam na educação básica de Mato Grosso.

As formações em serviço são integradas à jornada de trabalho dos docentes, com conteúdo que incluem: BNCC, Educação Inclusiva, Tecnologias Educacionais, Avaliação da Aprendizagem e Gestão Escolar. Também se destaca a utilização de material didático elaborado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), por meio do sistema estrutural adotado a partir de 2022 (SEDUC, 2021).

A certificação das formações permite progressão na carreira e acesso a gratificações, como previsto no Decreto nº 984/2024. Iniciativas como o Projeto Escola Plena, o MT Educa e a Formação por Área do Conhecimento, são exemplos de políticas voltadas a demandas específicas do ensino integral e de áreas disciplinares.

Entretanto, um dos principais desafios identificados é a carência de professores com formação específica em áreas como Sociologia, cuja obrigatoriedade no currículo foi instituída

pela Lei nº 11.684/2008. Para suprir essa demanda, professores com formação em áreas afins assumem as disciplinas, tornando fundamental a oferta de formação em serviço adaptada a essas realidades.

A formação continuada é reconhecida como elemento-chave para o fortalecimento da prática pedagógica, especialmente em contextos diversos, como o do Estado de Mato Grosso. A complexidade da realidade regional - marcada por extensão territorial, desafios na infraestrutura escolar, riqueza cultural e desigualdades socioeconômicas -, impõe a adoção de políticas específicas e práticas formativas que valorizem a autonomia profissional, integração comunitária e eficácia pedagógica.

Neste sentido, este texto analisa as principais políticas públicas de formação continuada implementadas em Mato Grosso, identifica estratégias e experiências de sucesso, e aponta desafios e perspectivas para aprimorar a formação dos profissionais da educação.

No que se refere ao uso das tecnologias educacionais, as plataformas digitais (como Moodle, Google Classroom, Seduc-MT Virtual) têm sido centrais para oferecer materiais em formato de vídeo, podcasts, atividades interativas e fóruns. Essa estratégia amplia o acesso dos professores de localidades distantes e possibilita formação em horários flexíveis. A problemática é que nem todos os municípios dispõem de internet de qualidade ou equipamentos adequados, dificultando a adesão plena às formações híbridas e à distância. Outro desafio é a sobrecarga de professores, muitas vezes acumulando turnos em mais de uma escola, comprometendo a dedicação às atividades formativas e ao estudo.

A formação continuada em Mato Grosso tem avançado por meio de estruturação de políticas, programas de formação em rede, práticas de formação em serviço e uso de tecnologias educacionais. Embora desafios como infraestrutura desigual, condições de trabalho e dependência de recursos externos persistam, para consolidar e ampliar os impactos, é fundamental assegurar investimentos estáveis, valorização profissional, fortalecimento de redes regionais e ampliação digital.

A formação docente, enquanto campo teórico e prático, é compreendida por diversos autores como um processo complexo, que envolve não apenas o domínio de saberes pedagógicos e disciplinares, mas também a construção identitária do professor (SOUZA, 2006). A integração entre teoria e prática, valorizada por autores como Gatti (2022), Apple (1989) e Laval (2004), é considerada essencial para uma formação crítica e transformadora.

Contudo, o crescimento da atuação de organizações não governamentais (ONGs) e fundações privadas na formulação de políticas educacionais tem gerado preocupações entre estudiosos. O movimento "Todos pela Educação" (TPE), por exemplo, é apontado por Martins (2009) como expressão da articulação entre o setor empresarial e o Estado, funcionando como um partido orgânico no sentido gramsciano, ao propor políticas que respondem aos interesses do capital sob a justificativa da melhoria da qualidade.

Segundo Freitas (2018), tais movimentos contribuem para a chamada "reforma empresarial da educação", caracterizada pela padronização, responsabilização e mercantilização do ensino público. Theresa Adrião (2018) e Ball & Olmedo (2018) reforçam que essa privatização se expressa na gestão educacional, na produção de currículos e na elaboração de materiais didáticos por entes privados, como no caso da parceria entre a SEDUC-MT e a FGV.

A legislação brasileira também regulamenta tais parcerias, como observado na Lei nº 13.019/2014, que estabelece o regime jurídico para cooperação entre o Estado e o Terceiro Setor. No caso mato-grossense, a contratação de empresas privadas para fornecimento de materiais e formação de professores por meio de Contrato de Impacto Social (Pregão Eletrônico nº 021/2020) representa a institucionalização dessa lógica de gestão educacional orientada por indicadores de desempenho e eficiência.

Internacionalmente, documentos como a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015), a Declaração de Santiago (2013) e a Recomendação da UNESCO/OIT (1966), destacam a necessidade de formação contínua de qualidade, pautada por princípios de equidade, inovação e valorização profissional. Essas diretrizes apontam para a importância da formação como elemento estruturante da qualidade da educação e do desenvolvimento sustentável.

Partindo desse levantamento preliminar é que propomos esse estudo. Considerando a formação continuada de professores um elemento essencial para contribuir com uma educação pública de qualidade, além de valorizar esse profissional elementar para a formação de indivíduos críticos e uma sociedade mais justa.

O papel das Organizações Sociais (OS) na gestão e desenvolvimento de políticas públicas educacionais têm ganhado relevância no Brasil, especialmente em estados como Mato Grosso. Essas entidades, caracterizadas por serem de natureza privada mas sem fins lucrativos, atuam em colaboração com o poder público para a execução de programas e projetos que buscam atender demandas específicas da sociedade.

Na formação docente, as OS têm atuado significativamente para a capacitação de professores, desenvolvimento de metodologias inovadoras e disseminação de boas práticas pedagógicas. Em Mato Grosso, um estado marcado pela diversidade cultural e desafios socioeconômicos, sua atuação evidencia a necessidade de parcerias que combinem eficiência administrativa e sensibilidade social.

As Organizações Sociais são regidas por contratos de gestão que estabelecem metas, responsabilidades e formas de avaliação de desempenho. No âmbito da educação, elas assumem papéis variados, como Gestão de instituições de ensino; Promoção de programas de formação continuada; Criação de materiais didáticos e metodologias pedagógicas; e Articulação entre diferentes atores do sistema educacional. Em Mato Grosso, esse modelo tem se consolidado na área da educação, com o objetivo de atender de forma mais ágil e eficiente às demandas locais.

No campo da formação docente, as OS têm sido parceiras da Secretaria de Estado de Educação (Seduc-MT) na implementação de programas voltados ao desenvolvimento

profissional. Essas parcerias incluem Capacitações específicas: cursos voltados para alfabetização, inclusão digital e metodologias interdisciplinares; Oficinas e seminários regionais: iniciativas realizadas em polos descentralizados para atender professores de zonas urbanas e rurais; Produção de materiais didáticos contextualizados: suporte na elaboração de recursos adaptados à realidade do ensino em Mato Grosso.

Apple (1989) aponta que a interferência de organismos privados tem trazido para a educação pública a lógica de mercado, o que transforma o ensino em uma mercadoria. Essa abordagem promove uma visão de que a educação é um produto a ser consumido, ao invés de um direito universal. Ele alerta que "o deslocamento da educação pública para o domínio do mercado implica a diminuição de seu papel como um bem público essencial, moldado para servir ao interesse comum" (APPLE, 1989, p. 101).

As OS atuam em programas realizados em parceria com a Seduc-MT e outras entidades, destacam-se iniciativas como:

- Educação por Competências: cursos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades específicas nos alunos.
- Uso de Tecnologias Educacionais: capacitações sobre ferramentas digitais que ampliam o leque de possibilidades de ensino, especialmente relevantes para professores atuantes em regiões isoladas.

Apesar das contribuições significativas, a atuação das organizações sociais (OS) na formação docente enfrenta desafios. Entre eles, destacamos: dependência de recursos públicos: a sustentabilidade financeira das parcerias pode ser prejudicada por cortes orçamentários e mudanças nas políticas públicas; equilíbrio entre eficiência e inclusão: o modelo de gestão por OS tende a priorizar eficiência, mas é essencial garantir que os programas atendam às populações mais vulneráveis; avaliação de impacto: há uma carência de sistemas robustos para avaliar os resultados das formações oferecidas pelas OS e seu impacto direto na qualidade do ensino.

As Organizações Sociais desempenham um papel estratégico na formação docente em Mato Grosso, atuando como parceiras do poder público na implementação de políticas educacionais que visam agilidade e eficiência. Suas atuações, que vão desde a capacitação tecnológica até a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, são algumas justificativas para enfrentar os desafios do sistema educacional do estado.

No entanto, para que o modelo seja plenamente bem-sucedido, é necessário investir na transparência dos contratos de gestão, na ampliação do alcance das formações e na construção de indicadores que permitam avaliar os impactos de forma sistemática.

A presença do setor privado nas políticas e ações na educação pública tem sido preocupação de diversos autores. Apple (1989) destaca que a privatização da educação pública frequentemente contribui para ampliar as desigualdades sociais. Ele aponta que, ao permitir que empresas privadas influenciem currículos, avaliações e até mesmo práticas pedagógicas, o sistema educacional corre o risco de priorizar interesses mercadológicos em detrimento das necessidades coletivas e contextuais das comunidades escolares. Segundo o autor, a "privatização é apresentada como um caminho para a eficiência, mas frequentemente resulta na exclusão daqueles que mais precisam de educação de qualidade" (APPLE, 1989, p. 97).

Para esse estudo, Pierre Bourdieu (1996) oferece ferramentas conceituais valiosas para compreender a formação continuada de professores. Suas ideias sobre habitus, campo e capital cultural são especialmente úteis para analisar os desafios e as possibilidades dessa formação no contexto educacional contemporâneo. O autor define habitus como o conjunto de disposições adquiridas ao longo da vida, que orientam as práticas e percepções dos indivíduos. Nesse sentido, o contexto da formação continuada, o habitus docente pode ser entendido como as práticas pedagógicas e valores desenvolvidos pelos professores em sua trajetória profissional. A formação continuada, sob essa ótica, não apenas atualiza conhecimentos técnicos, mas também desafia e reconfigura os habitus já consolidados:

> "As práticas profissionais dos professores não são apenas reflexo de sua formação inicial, mas resultado de disposições internalizadas que podem ser transformadas através de processos formativos contínuos" (Bourdieu, 1996, p. 137).

O campo educacional é marcado por tensões entre diferentes interesses, como os das políticas públicas, das instituições escolares e dos próprios professores. A formação continuada pode ser vista como um espaço de disputa no campo educacional. Enquanto algumas políticas promovem a profissionalização e autonomia dos professores, outras visam padronizar práticas, limitando a reflexão crítica. Segundo Bourdieu, "a formação continuada precisa ser entendida como um processo que ocorre em um campo de forças, onde diferentes agentes buscam influenciar os sentidos e objetivos da educação" (Bourdieu, 1989, p. 58).

Diante do exposto, a formação continuada, ao possibilitar a atualização e a reflexão crítica, pode se tornar uma ferramenta de emancipação dos professores. Sob a perspectiva de Bourdieu (1989), é essencial que esses processos formativos não se limitem a reproduzir estruturas de dominação, mas promovam autonomia e agência profissional. À luz de Pierre Bourdieu, a formação continuada de professores aparece como um processo profundamente vinculado às disposições (habitus), às disputas de poder no campo educacional e à distribuição desigual de capital cultural. Para ser efetiva, essa formação deve promover não apenas o aperfeiçoamento técnico, mas também a reflexão crítica e a emancipação profissional,

permitindo aos docentes enfrentar os desafios da educação em um mundo em constante transformação.

2.3 O cenário Mato Grossense a Sala do Educador como política estadual de formação em serviço de 2003 a 2020

A Sala do Educador, também referida em documentos como Projeto Sala do Educador – PSE) é uma política de formação continuada centrada na escola que, em Mato Grosso, foi sendo institucionalizada ao longo dos anos como estratégia de organização da hora-atividade e de acompanhamento pedagógico pelas equipes escolares e pelo CEFAPRO.

O próprio Documento Orientativo de 2003 para a elaboração do Projeto Sala de Professor, quanto aos objetivos e propostas de ação, assim descreve:

> [...] constitui-se um trabalho voltado para a formação continuada, que tem como objetivo organizar no interior da escola Grupos de Estudos com professores comprometidos com a qualidade do ensino prestado à sociedade. Esta proposta de trabalho surgiu de um desejo originado do meio da classe docente que veio subsidiar a proposta de integrar e articular os Programas e Projetos existentes de Formação Continuada, buscando a interface e a interlocução deles com a Política de Formação do Estado. [...] Pensar na escola como lócus de formação é proporcionar ao professor um espaço e tempo para que este profissional possa investir na sua formação de maneira contínua, individual e coletiva, através da organização dos grupos de estudos. Estes grupos possibilita aos professores vivenciarem momentos de estudos, reflexão e abertura para trocas de experiências e debates, tematizando sua prática e buscando soluções, isso deve acontecer de forma articulada a uma metodologia investigativa voltada para a pesquisa da ciência e da realidade sociocultural e econômica do grupo social na qual a escola está inserida. (Mato Grosso , 2003, p. 7).

O documento ainda se refere que :

> A SEDUC, através da Superintendência de Desenvolvimento e Formação dos Profissionais da Educação - SDF/MT, atende às expectativas da Comunidade Escolar garantindo, não só aos professores a oportunidade de inserir-se em um grupo de estudo permanente **em seu ambiente de trabalho,** mas também aos que vêm participando dele a certeza da superação de descontinuidade das ações que têm marcado comumente as trocas de governo e, ao mesmo tempo, oportunidade de planejar e/ou repensar a proposta de formação continuada a partir das necessidades levantadas pelo coletivo da escola. Isso significa que este projeto atenderá, não somente os anseios da escola, como também da sociedade que reivindica uma Educação responsável, democrática e de qualidade, qualidade que passa inevitavelmente pela formação inicial e continuada de seus professores (Mato Grosso, 2003, p. 8, grifo nosso).

A literatura acadêmica sobre a política estadual aponta que a iniciativa foi institucionalizada em 2003 como “Sala de Professor” e, posteriormente, em 2009, passou a ser

denominada “Projeto Sala do Educador”, ampliando o escopo para além do professor, incluindo também profissionais não docentes.

Em geral, os estudos registram que a Sala do Educador/PSE operou com carga horária mínima anual em torno de 80 horas, frequentemente distribuídas ao longo do ano letivo (por exemplo, 40h por semestre) e, em muitas escolas, organizada dentro da hora-atividade. Há também registros em planejamentos e normativas locais que mencionam o formato “2 horas quinzenalmente”, associado à organização da hora-atividade conforme portaria estadual (citada como Portaria nº 231/2015/GS/SEDUC-MT).

Pesquisas mais recentes indicam que, em determinados contextos, o PSE passou a ser substituído/reconfigurado sob a lógica de “Formação Continuada da/na Escola”, com perfil semelhante (formação centrada na escola, organizada pelo coordenador pedagógico), mas em nova nomenclatura institucional.

No início do ano de 2020, o Orientativo, cujo acesso é público, previa poucas alterações em relação ao ano de 2019. A mudança estava substanciada ao retorno da denominação Projeto Sala do Educador, definindo-o como “responsável pela articulação entre estudos teóricos, metodológicos e a prática pedagógica e educativa em todo o percurso do ano letivo, devendo ser planejado a partir das vivências em uma avaliação processual” (Mato Grosso, 2020, p. 4).

Essa mudança dialoga com um movimento mais amplo de padronização e gestão por resultados nas redes públicas, no qual a formação tende a se articular a programas, materiais e metas sistêmicas. Devido à pandemia e que, em 2021, não foi realizado (em função do contexto pandêmico). O mesmo documento registra que, em 2022, em determinada unidade/realidade local, a Sala do Educador “também não aconteceu” por reordenamentos vinculados a formações/programas do governo. Mesmo quando a formação permanece “na escola”, há tendência de hibridização (encontros presenciais + plataformas + orientações padronizadas) e de maior indução por agendas centrais.

Com o surto pandêmico do Covid-19, doença altamente contagiosa que levou as escolas públicas e privadas de todo o país suspenderem as aulas presenciais. A SEDUC-MT, por meio dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica (CEFAPRO), desenvolveu a Formação Conectada on-line para professores da rede estadual de educação.

> [...] a Secretária Adjunta de Gestão de Pessoas - SAGP, por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento/Núcleo de Desenvolvimento Profissional, estruturou um projeto de formação na modalidade híbrida em que apresenta o curso Trilha Formativa Ensino Híbrido aos Educadores do Estado de Mato Grosso, que tem como objetivo ofertar aos profissionais da educação uma experiência on-line de aprendizagem que explore as ferramentas digitais pedagógicas nas salas de aulas por meio do ensino híbrido (Mato Grosso, 2021, p. 4).

A partir da apresentação da nova proposta de formação, observa-se, no discurso institucional, uma forte ênfase na responsabilização do professor pela elaboração de ações interventivas voltadas à recuperação da aprendizagem dos estudantes. Essas ações são frequentemente orientadas por processos avaliativos destinados à coleta de dados quantitativos e à produção de indicadores de desempenho.

Nesse modelo formativo, também se evidencia a valorização de metodologias consideradas inovadoras ou diferenciadas, que são apresentadas aos docentes como estratégias necessárias para a atualização profissional e para a adequação às diretrizes educacionais vigentes. Dessa forma, a formação passa a enfatizar práticas pedagógicas orientadas por metas e resultados, reforçando a centralidade da avaliação e do monitoramento do desempenho no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Assim a formação docente configura-se como um processo permanente de construção da profissionalidade, que se estende para além da formação inicial e se consolida ao longo da prática pedagógica. Nesse sentido, Saviani (2013) afirma que a formação do professor deve articular o domínio dos fundamentos teóricos do conhecimento com a compreensão da prática social, permitindo a construção de uma atuação crítica e socialmente comprometida. paramos aqui

Libâneo (2015) reforça que a formação continuada precisa ocorrer de forma coletiva, no interior da escola, favorecendo a reflexão sobre a prática, o diálogo entre pares e a produção de saberes pedagógicos. Para o autor, espaços institucionais de estudo devem fortalecer a autonomia docente, e não apenas reproduzir orientações burocráticas.

No contexto das políticas públicas educacionais, a formação continuada tem sido progressivamente incorporada como instrumento estratégico para implementação de reformas curriculares, avaliação de desempenho e padronização pedagógica, o que gera importantes tensionamentos quanto ao seu caráter emancipador.

Em Mato Grosso, a formação continuada dos professores da rede estadual organiza-se historicamente em articulação com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso, tendo como eixo estruturante os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica.

Cristiana de Campos Silva (2014) aponta que a Sala do Educador emerge como espaço institucionalizado de formação no interior das unidades escolares, ocorrendo prioritariamente no período de hora-atividade docente. Seus objetivos formais incluem: promover estudos pedagógicos contínuos; analisar documentos curriculares e políticas educacionais; planejar ações pedagógicas coletivas; acompanhar resultados educacionais.Do ponto de vista normativo, essa política é apresentada como estratégia de fortalecimento da prática docente e melhoria da qualidade do ensino. Contudo, sua operacionalização tem se configurado cada vez mais vinculada às demandas centrais da gestão educacional.

As transformações observadas na Sala do Educador não podem ser compreendidas isoladamente, mas inserem-se em um contexto mais amplo de reformas educacionais orientadas pela racionalidade neoliberal. Frigotto (2010) analisa que a educação pública vem sendo progressivamente submetida à lógica da produtividade, da eficiência e da responsabilização por resultados. Nesse cenário, a formação continuada assume caráter instrumental, voltado à adaptação dos professores às políticas curriculares, sistemas de avaliação e modelos pedagógicos padronizados.

Assim, a Sala do Educador passa a funcionar como espaço de implementação das políticas centrais, reduzindo seu potencial crítico e reflexivo. Silva (2014) analisa que, apesar de sua concepção pedagógica progressista, a Sala do Educador apresenta importantes contradições, dentre as quais se destacam: centralização das temáticas formativas; ênfase em resultados educacionais e metas institucionais; incorporação de tarefas administrativas aos encontros; redução da autonomia docente.

Kuenzer (2011) argumenta que políticas de formação submetidas à lógica gerencial tendem a esvaziar o caráter intelectual do trabalho docente, transformando o professor em executor de programas previamente elaborados.Essa dinâmica compromete a função formativa da Sala do Educador, deslocando-a de espaço de produção de conhecimento pedagógico para instância de reprodução das reformas educacionais. Embora atravessada por limitações estruturais, a Sala do Educador não se configura de maneira homogênea em todas as unidades escolares. Em diversos contextos, os professores se apropriam desse espaço como ambiente de troca de experiências, estudo teórico e reflexão coletiva.

Freire (1996) defende que a formação docente deve basear-se no diálogo, na problematização da realidade e na reflexão crítica sobre a prática. Quando orientada por esses princípios, a Sala do Educador pode se converter em espaço de resistência pedagógica às políticas tecnicistas. Dessa forma, seu potencial emancipador depende fundamentalmente da autonomia coletiva dos docentes e da valorização do conhecimento pedagógico crítico.

Embora apresente potencial enquanto espaço formativo no interior da escola, sua configuração atual tem sido fortemente subordinada às reformas educacionais e às demandas administrativas do sistema conclui-se que o fortalecimento da Sala do Educador como política emancipatória exige uma maior autonomia das escolas, valorização da reflexão pedagógica, superação da lógica de metas e indicadores e reconhecimento do professor como intelectual da educação.

3. O impacto da reforma do ensino médio no ensino de Ciências humanas e sociais aplicadas e a reconfiguração das formações continuada em serviço

Partimos do estudo da literatura dos últimos anos sobre a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), da conjuntura política, social e econômica de perspectiva liberal que está por trás do movimento de transformações que incluem a reforma do Ensino Médio. Interessa-nos o estudo dos documentos educacionais envolvidos, a investigação do lugar da Sociologia nos currículos da rede pública estadual do estado do Mato Grosso , o exame sobre o espaço da Sociologia no Material do Sistema Estruturado de Ensino nas áreas de de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Projetos Integradores e Projeto de Vida e, para esta proposta em particular, os questionários que estamos realizando com docentes das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Esse estudo consiste numa análise do ponto de vista teórico, histórico e prático dos aspectos que envolvem a reforma do Ensino Médio no Estado do Mato Grosso e sua relação com o Ensino de Sociologia na educação básica. Isso significa uma leitura crítica sobre a conjuntura de implantação da reforma, bem como um mapeamento do seu alcance ao longo destes primeiros anos, o que tem sido observado por meio de documentos primários elaborados pelos órgãos que regem a Educação pública e privada no Brasil e documentos secundários elaborados por organismos internacionais e nacionais .

Para a análise dos dados, o pressuposto adotado tem sido o de que o discurso propagado por governistas e entidades não governamentais é responsável por revelar o entendimento do sujeito a respeito do contexto histórico-social no qual se apresentam suas relações para a produção do seu próprio discurso e ponto de vista, ou seja, o discurso reflete a visão de mundo do autor que está diretamente relacionada à realidade em que ele vive (Fernandes , 2005).

A reforma do Ensino Médio brasileiro, instituída pela Lei n.º 13.415/2017 e aprofundada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem provocado intensos debates sobre suas implicações nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Com essa reforma no currículo e carga horária na oferta do ensino médio observa-se os principais impactos da reforma nesses componentes curriculares, considerando a redução de carga horária, a flexibilização dos itinerários formativos e a crescente orientação para competências voltadas ao mercado. Com base em autores como Frigotto (2018), Krawczyk; Ferretti (2017) e Saviani (2020), discute-se como tais transformações podem comprometer a formação crítica, cidadã e integral dos estudantes. Conclui-se que, embora a flexibilização curricular possa ampliar possibilidades de escolha, a marginalização das Humanidades

A reforma do Ensino Médio, decorrente da Medida Provisória n.º 746/2016 e consolidada pela Lei n.º 13.415/2017, foi apresentada como uma resposta à necessidade de modernização da educação brasileira. Entre seus objetivos, destacam-se a flexibilização curricular, a ampliação da

jornada escolar e a implementação de itinerários formativos. No entanto, essas mudanças têm gerado questionamentos quanto ao impacto nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, tradicionalmente responsáveis pela formação crítica, ética e política dos estudantes.

A Reforma do Ensino Médio é o resultado da força do neoliberalismo sobre a educação no país. Implementada no período de 2016, tendo à frente o então presidente Michel Temer, a Medida Provisória 746/2016 (em seguida a Lei nº 13.415/2017) instituiu o Novo Ensino Médio por meio da alteração de 54 artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96), estabelecendo uma mudança radical na estrutura do ensino médio.

O discurso para a rápida implantação do Novo Ensino Médio, foi propagada carregada de um discurso de busca de melhoria na qualidade na educação, tendo como subterfúgios consultas públicas e atuação forte de organizações não governamentais como, por exemplo, Todos pela educação, presidida pela Fundação Lemann.

O Ministério da Educação (MEC) publicou a Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023, que instituiu a consulta pública para avaliação e reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. O objetivo da consulta foi abrir diálogo com os gestores dos sistemas de ensino, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação, bem como a sociedade civil. O MEC realizou coleta de subsídios para orientar as decisões acerca da Política Nacional de Ensino Médio. A consulta pública foi implementada por meio dos seguintes instrumentos: audiências públicas, oficinas de trabalho e reuniões com entidades; seminários e webinários; e consultas online com estudantes, professores e gestores escolares sobre a experiência de implementação do ensino médio no país. Ao longo desse processo, o MEC recebeu contribuições significativas do Conselho Nacional da Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (Foncede) e do Fórum Nacional de Educação (FNE). Essas entidades ofereceram suporte expressivo e se somaram à colaboração de muitas outras instituições e organizações.(Brasil ,2023,pág 6 e 7)

Autores como Frigotto (2018) e Saviani (2020) apontam que a reforma pode intensificar desigualdades educacionais e limitar o acesso dos jovens a saberes essenciais para a compreensão da sociedade. Dessa forma, torna-se necessário examinar como essas áreas foram afetadas no novo desenho curricular e quais consequências emergem para a formação integral dos estudantes.

Diversos estudos apontam que as consultas públicas realizadas no contexto da Reforma do Ensino Médio foram marcadas por limitações democráticas, funcionando mais como mecanismos de legitimação formal de decisões previamente tomadas do que como espaços reais de deliberação coletiva.Segundo Saviani (2017), a reforma foi conduzida de maneira verticalizada, com forte protagonismo do Poder Executivo, especialmente por meio da Medida Provisória nº 746/2016. As consultas públicas posteriores não tiveram impacto significativo na

redefinição do texto legal, o que evidencia um esvaziamento do princípio da gestão democrática da educação, previsto na Constituição Federal de 1988.

Para Cury (2002), a participação social só é efetiva quando há possibilidade real de interferência nas decisões. No caso do Ensino Médio, as consultas não garantiram essa interferência, reduzindo-se a um rito burocrático.Autores como Arroyo (2018) criticam o fato de que estudantes, professores e comunidades escolares — principais sujeitos do Ensino Médio — tiveram participação limitada ou simbólica. As consultas foram realizadas majoritariamente por meio de plataformas digitais, o que excluiu parcelas significativas da população estudantil, sobretudo jovens das classes populares.

Essa exclusão reforça, segundo Bourdieu (1998), mecanismos de violência simbólica, pois apenas grupos com maior capital cultural e tecnológico conseguem participar, reproduzindo desigualdades estruturais.Pesquisas de Frigotto e Motta (2017) indicam que as contribuições mais consideradas no processo de reforma vieram de fundações empresariais e organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE. As consultas públicas, nesse sentido, serviram para legitimar um projeto educacional alinhado à lógica neoliberal, centrado na flexibilização curricular e na formação para o mercado de trabalho.

Segundo Apple (2006), esse tipo de participação controlada faz parte de estratégias de governança neoliberal, nas quais a democracia é reduzida a procedimentos formais, sem questionamento das bases estruturais das políticas. De acordo com Gohn (2011), processos participativos esvaziados contribuem para a despolitização da sociedade, pois criam a aparência de diálogo sem promover reflexão crítica. No caso das consultas do Ensino Médio, temas centrais como financiamento, precarização do trabalho docente e desigualdade educacional foram marginalizados.

Essa dinâmica, segundo Dias (2020), enfraquece os movimentos sociais e reduz a capacidade de resistência coletiva frente às reformas estruturais. As críticas apontam que as consultas públicas da Reforma do Ensino Médio não se configuraram como espaços efetivos de participação democrática. Ao contrário, atuaram como instrumentos de legitimação de uma política educacional já definida, reforçando desigualdades sociais e limitando o direito à educação crítica e integral.

Como salientam Ferreira e Cavalcanti (2018), o recurso utilizado para tentar aproximar a população da reforma consistiu na disseminação de propagandas que cultivaram a expectativa de desengessamento do Ensino Médio e o suposto ganho de autonomia do estudante. Aplicou-se o discurso de ineficiência do ensino médio para justificar as mudanças aceleradas impostas pelo governo, explorando informações sobre os problemas existentes nesta etapa de ensino, como o alto índice de evasão e o baixo desempenho dos alunos em avaliações padrões nacionais.

Desde a década de 1990, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a educação brasileira passou a se desenvolver por meio de reformas que englobavam mudanças estruturais nas políticas de ensino que desprezavam o caráter socializador da educação a partir da

iniciativa pública como um dever somente estatal, abrindo espaço para interesses empresariais de fundações privadas ligadas ao Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dessa forma, inicia-se um modelo de reforma gerencial da educação, já adequado ao caráter utilitarista e mercadológico neoliberal. O discurso agora é o de uma escola adequada ao mundo do trabalho, onde a escola hipoteticamente prepararia o sujeito para o mercado de trabalho. Na BNCC, "competência" é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8).

A reforma alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei n.º 9.394/1996) ao instituir um currículo composto por uma Base Nacional Comum Curricular e cinco itinerários formativos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), apenas Língua Portuguesa e Matemática permanecem obrigatórias durante todo o Ensino Médio. As demais áreas, como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, passaram a ser distribuídas de forma flexível, o que impacta diretamente o tempo de exposição dos estudantes a esses conhecimentos.

Ademais, há uma forma mais explícita em que a ideologia neoliberal na educação se faz presente no presente momento. Em destaque, o termo "empreendedorismo" preconizado pela BNCC e que aparece constantemente na proposta pedagógica do Novo Ensino Médio, contribui para que o caráter educacional esteja voltado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e da perspectiva mercadológica do neoliberalismo. Segundo Papim e Mendonça (2021), a BNCC, ao focar nas competências e habilidades, desconsidera o caráter de disciplina escolar, a mediação didática do professor, a apropriação do conteúdo conceitual pelo aluno e a avaliação da aprendizagem, enquanto processos complexos e diversificados. Essa forma de abordagem, na visão dos autores, termina por relativizar, de maneira simplista, o processo formativo à correspondência da escala de habilidades e competências, em nome de uma suposta interdisciplinaridade expressa nos cinco itinerários formativos (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e sociais aplicadas, Formação técnica e profissional).

Desse modo, desconsidera-se a ciência de origem e seus limites para a interdisciplinaridade, tornando o trabalho do professor um exercício mecânico de reprodução, estranho às potencialidades de aprendizagem, mediante contextos sociais e culturais diversos, plano de fundo da educação escolar. Exemplo dessa redução na importância científica disciplinar aparece no novo Ensino Médio implantado no estado de Mato Grosso no espaço dado ao componente curricular Projeto de Vida. Com seis tempos de aula nas três séries do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado de Educação do ,Mato Grosso (SEDUC/MT), ao passo que a Sociologia caiu para dois tempos no terceiro ano, muitos professores de Sociologia estão

lecionando aquele componente curricular sem qualquer formação prévia. Conforme explicação de Pereira, Ciavata e Gawryszewski (2022), os primeiros documentos referentes à reforma do ensino médio no Mato Grosso vieram a público somente em dezembro de 2022, com a versão preliminar do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso apresentando a proposta de Formação Geral Básica, que abrange as orientações curriculares previstas na BNCC, de competências por área de conhecimento.

Já em 2022, a reforma passou a ser vivenciada nas escolas estaduais, trazendo à tona diversos problemas, principalmente após o período remoto: O ano escolar de 2022 começou com a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do Mato Grosso e um novo currículo para a primeira série desta etapa do ensino básico; isso após dois anos de pandemia, com alunos/as afastados/as quase integralmente da escola e com graves prejuízos educacionais. Após escassas e limitadas discussões remotas com a comunidade escolar, destacamos que a desorganização e as incertezas foram a marca do início desse ano letivo. A nova grade curricular somente foi publicada semanas após o início das aulas e trouxe uma redução significativa da carga horária de diversas disciplinas, bem como a inclusão de projeto de vida, disciplinas optativas e estudos orientados para os três anos letivos (Pereira, Ciavatta, Gawryszewski, 2022, pg. 477).

Para Krawczyk; Ferretti (2017), essa mudança representa uma reorganização estrutural que atende a demandas de produtividade e empregabilidade, mas não necessariamente às necessidades fora a redução da carga horária obrigatória das Ciências Humanas foi apontada como um dos pontos mais críticos da reforma. Conforme analisa Saviani (2020), a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Sociologia e Filosofia durante todo o Ensino Médio desvaloriza conteúdos fundamentais para a formação crítica.

Implementado com a reforma do Novo Ensino Médio o Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio da Seduc-MT é a parte flexível do currículo, onde o aluno escolhe aprofundar-se em uma ou mais áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas) ou na Formação Técnica e Profissional (FTP), totalizando 1.200 horas de um total de 3.000 horas do Ensino Médio, com o objetivo de alinhar os estudos aos projetos de vida e ao mercado de trabalho, através de trilhas de aprofundamento, eletivas, e o Projeto de Vida. Como Componentes dos Itinerários Formativos estão as Trilhas de Aprofundamento: Percursos que aprofundam as aprendizagens em uma das quatro áreas do conhecimento ou na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Projeto de Vida: Desenvolve competências para o estudante identificar seus valores, metas e planejar seu futuro. Eletivas: Disciplinas variadas, temáticas e oficinas que ampliam o aprendizado e fortalecem o protagonismo do aluno, propostas pelos professores e escolas. Como Estrutura Curricular o novo ensino médio ficou organizado assim:Formação Geral Básica (1.800h): Componentes Curriculares da BNCC e Itinerários Formativos (Mínimo 1.200h),sendo este flexível, com escolha do aluno no ato da matrícula .

A mais recente reforma do Novo Ensino Médio no Brasil foi instituída pela Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que reestrutura essa etapa da educação básica e altera dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A implementação começou em 2025, inicialmente para estudantes que ingressaram no 1º ano do ensino médio.A nova lei foi criada após críticas e revisões da reforma anterior (Lei nº 13.415/2017), buscando reorganizar o currículo e ampliar a formação geral dos estudantes.A reforma de 2024 procura corrigir críticas feitas ao modelo anterior, ampliando a carga de disciplinas da formação geral e reduzindo a fragmentação curricular causada pelos itinerários formativos, mas mantendo a ideia de flexibilização do currículo.

Conforme apresentado na Matriz Curricular do Ensino Médio na rede estadual de Mato Grosso vigente nos anos de 2025 e 2026 os componentes Curriculares nas áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas somente são ofertadas no 1º ano e 3º ano do Ensino Médio. Sendo que são ofertadas como Itinerário Formativo - uma aula Aprofundamentos de estudos de história, uma aula Aprofundamentos de estudos em Geografia, uma aula Aprofundamentos de estudos de Sociologia e uma aula Aprofundamentos de estudos de Filosofia. Compondo as áreas de conhecimento e Sociais Aplicadas do 1º ao 3º ano são ofertadas uma aula de filosofia, duas de história, duas de geografia e uma de sociologia.

Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral - Ensino Médio 2025					
Área de Conhecimento	**Componentes da Formação Geral Básica**	**1ª Série**	**2ª Série**	**3ª Série**	**H/Ano**
Linguagens e suas Tecnologias (LGG)	Língua Portuguesa	4	4	4	**400**
	L. Estrangeira (Inglês)	2	2	2	**200**
	Educação Física	2	2	2	**200**
	Arte	1	1	1	**100**
Matemática e suas Tecnologias (MAT)	Matemática	3	3	3	**300**
Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT)	Física	2	2	2	**200**
	Química	2	2	2	**200**
	Biologia	2	2	2	**200**
Ciências Humanas Sociais Aplicadas (CHSA)	História	2	2	2	**200**
	Geografia	2	2	2	**200**
	Filosofia	1	1	1	**100**
	Sociologia	1	1	1	**100**
Total da Base Nacional Comum (BNCC)		**24**	**24**	**24**	**2400**

1-MATRIZ CURRICULAR: Escola Integral Ensino Médio -SEDUC 2025

Linguagens e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Itinerário Formativo	**Componentes da Parte Diversificada**	**LINGUAGENS E CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS (LGG/CHSA)**			
		1ª Série	**2ª Série**	**3ª Série**	**H/Ano**
Itinerário Formativo: IFELT - Eletivas	Eletiva de Base	3	3	3	**300**
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/LGG	2	0	0	**67**
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/CHSA	2	0	0	**67**
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/CNT	2	0	0	**67**
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/MAT	2	0	0	**67**
Itinerário Formativo: LGG/CHSA	Eletiva Itinerário Formativo/LGG/CHSA	0	2	2	**133**
Itinerário Formativo: IFATI -Atividades Integradoras	Literatura e Produção de Texto	0	2	2	**133**
	Resolução de Problemas	0	2	2	**133**
	Tutoria	1	1	1	**100**
	Estudo orientado e Avaliação Semanal	4	4	4	**400**
	Práticas Experimentais	3	3	3	**300**
	Projeto de Corresponsabilidade	0	2	2	**133**
Itinerário Formativo: IFPV	Projeto de Vida	2	2	2	**200**
Total de Aulas da Parte Diversificada		**21**	**21**	**21**	**2100**
Total de Aulas da Base + Parte Diversificada		**45**	**45**	**45**	**4500**

1-MATRIZ CURRICULAR: diurno Ensino Médio -SEDUC 2025

ITINERÁRIO FORMATIVO	Componentes da Parte Diversificada	CIÊNCIAS DA NATUREZA E CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS APLICADAS (CNT/CHSA)			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	H/Ano
Itinerário Formativo: IFELT - Eletivas	Eletiva de Base	3	3	3	300
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/LGG	2	0	0	67
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/CHSA	2	0	0	67
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/CNT	2	0	0	67
	Eletiva Pré-Itinerário Formativo/MAT	2	0	0	67
Itinerário Formativo: CNT/CHSA	Eletiva Itinerário Formativo/CNT/CHSA	0	2	2	133
Itinerário Formativo: IFATI -Atividades Integradoras	Literatura e Produção de Texto	0	2	2	133
	Resolução de Problemas	0	2	2	133
	Tutoria	1	1	1	100
	Estudo orientado e Avaliação Semanal	4	4	4	400
	Práticas Experimentais	3	3	3	300
	Projeto de Corresponsabilidade Social	0	2	2	133
Itinerário Formativo: IFPV	Projeto de Vida	2	2	2	200
Total de Aulas da Parte Diversificada		21	21	21	2100
Total de Aulas da Base + Parte Diversificada		45	45	45	4500

1-MATRIZ CURRICULAR: Ciências da Natureza e suas Tecnologias/Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.Itinerário Formativo SEDUC 2025

Como pode-se constatar as Ciências Humanas e Sociais aplicadas ocupam um menor tempo de aulas comparando-se a outros componentes curriculares de outras áreas como linguagem, Matemática e Ciências Biológicas. Frigotto (2018) argumenta que a reforma tende a promover uma formação voltada para competências técnicas e comportamentais, em detrimento de uma formação reflexiva, humanista e emancipatória. Como consequência, há o risco de limitar o desenvolvimento de capacidades como análise social, consciência histórica e participação democrática.

A matriz curricular do ensino médio de Mato Grosso para 2025 e 2026 mostra uma transição importante para adequação à Lei nº 14.945/2024, mas também revela contradições relevantes do ponto de vista pedagógico e político. Em 2025, o documento oficial de Matrizes Curriculares da SEDUC-MT informa que, no ensino médio regular urbano em tempo parcial, a carga horária passou a ser de 1.000 horas anuais, com 800 horas anuais de Formação Geral Básica e 200 horas anuais de Itinerários Formativos, explicitando que as matrizes foram ajustadas para atender à nova lei. O próprio documento reconhece que a organização de 2025 é "de transição" e que poderia sofrer alterações em 2026. Para o 1º ano diurno, foram disponibilizados os Blocos I e II; para o 1º ano noturno, uma matriz única; e para 2º e 3º anos, foram mantidos quatro blocos com ajustes (SEDUC ,2026).

No plano nacional, a Lei nº 14.945/2024 reestruturou o ensino médio e passou a valer a partir de 2025, fixando 2.400 horas de formação geral básica e 600 horas mínimas de itinerários formativos ao longo do curso, com parâmetros nacionais posteriores para a oferta desses itinerários. Para 2026, a documentação oficial que encontramos no site oficial da SEDUC-MT

não trouxe, na página pública de matrizes, um PDF 2026 tão acessível quanto o de 2025; porém, a Portaria nº 755/2025/GS/SEDUC/MT, que regulamenta a matrícula para 2026, deixa clara a arquitetura curricular adotada. No 1º ano, o estudante deve escolher entre: Matemática e suas Tecnologias/Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ou Itinerário Profissional e Tecnológico. No 2º ano, há continuidade do itinerário cursado em 2025, com possibilidade de desdobramento entre Linguagens e CHSA para quem vinha do arranjo anterior; no 3º ano, o estudante pode seguir em um dos três itinerários, preferencialmente mantendo a área anterior. A mesma portaria determina que, se não houver número suficiente de estudantes, a turma do itinerário não se forma e o aluno é remanejado para o itinerário com maior número de interessados.(SEDUC,2026)

A reorganização em torno de 2.400 horas de formação geral básica tende a recompor parte do espaço das disciplinas escolares e a reduzir a fragmentação extrema produzida pela reforma anterior. Em tese, isso beneficia áreas como História, Geografia, Filosofia e Sociologia, porque diminui a oferta dos itinerários e recoloca a formação comum em posição mais forte.

Em síntese, a matriz curricular do ensino médio em Mato Grosso em 2025–2026 expressa um movimento ambíguo: de um lado, busca adequar-se à revisão nacional do Novo Ensino Médio e recompor a formação geral; de outro, mantém mecanismos de padronização, seletividade de oferta, remanejamento de estudantes e controle por resultados que limitam a autonomia escolar, tensionam o trabalho docente e reduzem o alcance efetivo da promessa de flexibilização.A recomposição da formação geral básica, permaneceu subordinada a uma lógica gerencial de oferta, monitoramento e racionalização administrativa. Desse modo, a flexibilização curricular não se realiza plenamente como ampliação do direito de escolha ou do aprofundamento formativo, mas como escolha condicionada pela viabilidade sistêmica, pelo quantitativo de estudantes e pelas estratégias de gestão da rede.

A flexibilização dos itinerários formativos pode aprofundar desigualdades entre redes de ensino. Escolas com menos recursos, especialmente as públicas, podem não conseguir ofertar o itinerário de Ciências Humanas, concentrando esforços em formações profissionalizantes de baixo custo (Teixeira;Silva, 2021).Isso significa que estudantes de contextos vulneráveis podem ter menos acesso a conteúdos essenciais para o exercício pleno da cidadania.

A implementação da reforma também tem provocado desafios para os profissionais da educação. A exigência de adaptação a um currículo mais flexível, a necessidade de atuação interdisciplinar e a precarização das condições de trabalho têm sido questões recorrentes.

Segundo Evangelista e Shiroma (2019), o modelo adotado intensifica a responsabilização individual do professor e reduz investimentos estruturais, reforçando a lógica da gestão por resultados. Desde 2023, surgem debates sobre a revisão da reforma, com propostas de alteração para inserir e fortalecer as Ciências Humanas no currículo. Organizações educacionais, movimentos estudantis e pesquisadores reivindicam um Ensino Médio que garanta acesso equitativo ao conhecimento e assegure a formação integral. A revisão em curso pode representar

uma oportunidade de reequilibrar o currículo, valorizando as Humanidades sem perder a flexibilidade conquistada.

A reforma do Ensino Médio introduziu mudanças profundas na organização curricular, afetando especialmente as áreas de Ciências Humanas e Sociais. Embora a flexibilização curricular possa trazer benefícios, como maior autonomia e diversificação de trajetórias, a marginalização das Humanidades ameaça o desenvolvimento de competências críticas essenciais à vida democrática.A análise indica a necessidade de rever os impactos da reforma, fortalecendo a centralidade das Ciências Humanas como campo de conhecimento indispensável para a cidadania e para a compreensão da sociedade.

Aqui pontuamos que todas as reformas do Ensino Médio implicam diretamente nas ofertas de formação em serviço de professores da rede pública .Conforme implementa-se os itinerários formativos cada Secretária Estadual organiza os currículos conforme a realidade local.Ressaltando que na maior parte das propostas esses currículos servem para atender os interesses econômicos e formação de mão de obra. As reformas do Ensino Médio no Brasil, historicamente, não se limitam à reorganização curricular destinada aos estudantes, mas incidem de forma direta e estruturante sobre a formação em serviço dos professores da rede pública. Cada alteração normativa redefine competências, conteúdos, metodologias e formas de avaliação, exigindo dos docentes processos contínuos de adaptação, muitas vezes impostos de maneira verticalizada, sem diálogo efetivo com as realidades escolares.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, intensificada a partir da Lei nº 13.415/2017, observa-se que os itinerários formativos transferem às Secretarias Estaduais de Educação a responsabilidade de organizar currículos “conforme a realidade local”. Contudo, essa descentralização é relativa, pois ocorre sob forte indução de diretrizes nacionais, da BNCC e de organismos internacionais, o que limita a autonomia pedagógica dos sistemas e das escolas (Krawczyk, 2017).

Autores críticos apontam que, na prática, a organização dos itinerários tem servido majoritariamente à adequação da escola às demandas do mercado de trabalho, reforçando uma concepção utilitarista da educação. Frigotto (2018) argumenta que tais reformas expressam a hegemonia do projeto neoliberal, no qual a escola deixa de ser espaço de formação humana integral e passa a ser orientada pela lógica da empregabilidade, da flexibilidade e da formação de mão de obra barata e adaptável.

Nesse sentido, Saviani (2008) alerta que reformas educacionais orientadas por critérios econômicos tendem a aprofundar a dualidade estrutural da educação brasileira: de um lado, uma formação ampla e crítica destinada às elites; de outro, uma formação instrumental, pragmática e reduzida para os filhos da classe trabalhadora. Os itinerários formativos, ao segmentarem precocemente o currículo, contribuem para esse processo de diferenciação e desigualdade educacional.

No que se refere à formação em serviço dos professores, Kuenzer (2017) destaca que as reformas recentes têm intensificado processos de precarização do trabalho docente, ao exigir novas competências e práticas sem garantir condições materiais, tempo institucionalizado para estudo e formação crítica. A formação continuada passa a ser instrumental, voltada ao "como fazer", esvaziando o debate teórico, político e pedagógico sobre os sentidos da educação.

Essa lógica também é problematizada por Apple (2006), ao afirmar que reformas curriculares orientadas pelo mercado produzem um processo de controle ideológico do trabalho docente, transformando professores em executores de políticas educacionais alinhadas aos interesses econômicos dominantes, e não em sujeitos intelectuais críticos.

Portanto, embora o discurso oficial enfatiza a flexibilização curricular e a adequação às realidades locais, observa-se que, na maior parte das propostas, os currículos dos itinerários formativos operam como instrumentos de ajuste da educação às necessidades do capital, subordinando a escola pública à lógica da produtividade, da empregabilidade e da formação de força de trabalho. Tal cenário compromete tanto a formação integral dos estudantes quanto a autonomia intelectual e pedagógica dos professores, aprofundando desigualdades históricas no sistema educacional brasileiro.

3.1 O ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas após o Novo ensino médio

O ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) no Ensino Médio brasileiro passou por forte reconfiguração normativa nos últimos anos. Esse movimento se relaciona, sobretudo, às mudanças introduzidas pela Lei nº 13.415/2017, à BNCC do Ensino Médio e, mais recentemente, à Lei nº 14.945/2024, que reestruturou a Política Nacional de Ensino Médio. Nesse percurso, a área de CHSA tornou-se central no discurso curricular, mas também atravessada por tensões entre formação integral, flexibilização curricular e redução do espaço efetivo dos componentes escolares.

A Lei nº 13.415/2017 consolidou a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, entre elas as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao mesmo tempo, o modelo vinculado ao chamado "Novo Ensino Médio" limitou a formação comum a até 1.800 horas, destinando o restante da carga horária aos itinerários formativos. Na prática, essa arquitetura curricular abriu espaço para uma reorganização que enfraqueceu a presença contínua e obrigatória de componentes como Filosofia, Sociologia, História e Geografia em todas as séries, favorecendo uma lógica de flexibilização que, em muitas redes, resultou em fragmentação curricular.

Do ponto de vista legal, a BNCC do Ensino Médio manteve o CHSA como área estruturante, integrada por História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Contudo, a ênfase do documento recaiu mais sobre competências e habilidades do que sobre a garantia de densidade teórica e continuidade disciplinar. Isso significa que o conhecimento humanístico passou a ser frequentemente reorganizado em chave instrumental, orientado por competências gerais,

resolução de problemas, argumentação e projeto de vida, em sintonia com uma racionalidade pedagógica marcada pela performatividade e pela adaptação curricular.

Essa inflexão foi amplamente criticada por pesquisadores da educação. Ferretti (2018) analisa a reforma de 2017 como portadora de uma "questionável concepção de qualidade", apontando que a flexibilização curricular não é neutra, mas se articula a interesses políticos e econômicos e produz repercussões sobre o trabalho docente e sobre a formação dos estudantes. De modo semelhante, Costa e Silva (2019) observam que o binômio BNCC e Novo Ensino Médio altera significativamente a estrutura da educação básica brasileira, devendo ser compreendido à luz das disputas entre projetos educacionais distintos.

No caso específico das Ciências Humanas, a crítica torna-se ainda mais contundente. Santos (2024) problematiza a "tecnificação" das CHSA nas políticas curriculares do Ensino Médio, indicando que essas reformas tendem a reconfigurar e até apagar componentes curriculares do campo humanístico, subordinando-os a uma economia moral centrada na utilidade, na adaptação e na funcionalidade. Nessa direção, o risco é que as Ciências Humanas deixem de operar como campo de reflexão crítica sobre sociedade, poder, desigualdade, cultura, democracia e direitos, passando a cumprir função mais pragmática e menos formativa.

A Lei nº 14.945/2024 surge, em parte, como resposta às críticas dirigidas à implementação do modelo anterior. A nova legislação alterou a LDB e restabeleceu a formação geral básica com carga horária mínima de 2.400 horas, reduzindo os itinerários formativos a 600 horas no ensino médio regular. Além disso, reafirmou expressamente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas como integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia. O MEC também passou a explicitar que esses componentes devem estar presentes em todos os anos do Ensino Médio, o que representa um reposicionamento importante diante do esvaziamento observado na fase anterior da reforma.

Nesse novo marco, a Resolução CNE/CEB nº 2/2024 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e reforça a organização da formação geral básica por áreas, incluindo CHSA com seus componentes obrigatórios. Há, portanto, uma inflexão normativa relevante: se em 2017 prevaleceu a ampliação da flexibilização, em 2024 observa-se um movimento de recomposição da formação comum e de recuperação do lugar das disciplinas historicamente vinculadas à formação crítica.

Mesmo assim, a nova legislação não elimina todas as contradições. Ela corrige parte dos efeitos mais criticados da reforma anterior, mas preserva a lógica por áreas e a centralidade das competências. Além disso, os itinerários permanecem, ainda que com menor peso. Isso significa que o desafio atual não é apenas garantir presença formal de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, mas assegurar condições pedagógicas para que o ensino de CHSA não seja reduzido a conteúdos superficiais, projetos genéricos ou abordagens despolitizadas. O próprio MEC, ao orientar a implementação dos itinerários de aprofundamento em CHSA, afirma que a área deve promover formação crítica, contextualizada, decolonial, antirracista e comprometida com os

direitos humanos e sociais. Esse enunciado é progressista, mas sua materialização depende das redes, dos currículos e das condições concretas de oferta.

Sob uma perspectiva crítica, pode-se afirmar que as novas legislações revelam uma disputa em torno da função social das Ciências Humanas no Ensino Médio. De um lado, aparece a tendência de subordinar o currículo a demandas de flexibilidade, adaptação e utilidade social imediata. De outro, persiste a defesa das CHSA como espaço de acesso ao conhecimento histórico, filosófico, geográfico e sociológico indispensável à formação omnilateral, à leitura crítica da realidade e ao exercício da cidadania democrática. Assim, embora a Lei nº 14.945/2024 represente avanço em relação ao desenho de 2017, o debate permanece aberto: a simples reinserção legal dos componentes não garante, por si só, uma formação humanística sólida; ela exige investimento, professores habilitados, materiais adequados e um projeto de escola comprometido com o direito ao conhecimento.

Em síntese, as novas legislações mostram que o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deixou de ser apenas uma questão de organização curricular e passou a expressar uma disputa mais ampla entre diferentes concepções de educação. A reforma de 2017 enfraqueceu a centralidade da formação humanística ao priorizar a flexibilização e a redução da base comum; a reestruturação de 2024, por sua vez, recompõe parcialmente esse espaço ao ampliar a formação geral básica e reintegrar explicitamente Filosofia, Geografia, História e Sociologia em todos os anos. Ainda assim, permanece o desafio de impedir que a área seja tratada de modo tecnicista ou secundário, reafirmando seu papel essencial na formação crítica, ética, social e política da juventude brasileira.

4. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: IMPACTOS E DESAFIOS DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS PARA OS PROFESSORES DE CHSA

A escolha dos procedimentos metodológicos desta pesquisa constituiu-se como elemento central para a construção do conhecimento científico, uma vez que orienta a forma como o fenômeno investigado é apreendido, interpretado e analisado. Conforme destacam Eva Maria Lakatos e Marina de Andrade Marconi (2017), a metodologia corresponde ao conjunto sistemático de métodos e técnicas que possibilitam a produção de resultados válidos e confiáveis no campo da pesquisa científica, permitindo que o pesquisador estabeleça caminhos organizados para a compreensão da realidade investigada.

Partindo dessa perspectiva, buscou-se construir um percurso metodológico capaz de ampliar os conhecimentos acerca da formação continuada em serviço e, simultaneamente, identificar como os professores participantes dessas formações, realizadas ao longo do ano de 2025 na rede estadual de ensino de Mato Grosso, concebem os saberes construídos nesses processos formativos. Mais do que mapear percepções, pretendeu-se compreender de que forma tais conhecimentos são apropriados pelos docentes e em que medida impactam — ou possibilitam — transformações na prática pedagógica desenvolvida no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No campo das ciências humanas e da educação, a investigação científica exige abordagens que considerem simultaneamente dimensões objetivas e subjetivas da realidade social. Nesse sentido, Maria Cecília de Souza Minayo (2014) afirma que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, valores, atitudes e percepções, possibilitando compreender fenômenos sociais em sua complexidade histórica e cultural. A autora ressalta que esse tipo de abordagem permite captar sentidos e interpretações atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, aspecto fundamental quando se investigam práticas educativas e processos formativos.

Contudo, Minayo (2014) também destaca que a articulação entre procedimentos qualitativos e dados quantitativos pode ampliar o alcance analítico das pesquisas sociais. Considerando essa perspectiva, esta investigação incorporou dados quantitativos por meio da utilização de estatísticas descritivas, utilizadas principalmente para a elaboração de gráficos e tabelas que permitiram identificar o perfil dos participantes da pesquisa, tais como escola de atuação, tempo de docência, área de formação e participação em atividades formativas. Esses dados contribuíram para a contextualização do grupo investigado, permitindo visualizar tendências, regularidades e padrões presentes na realidade estudada.

Dessa forma, o presente estudo adota uma abordagem predominantemente qualitativa, compreendendo que a combinação entre estatísticas descritivas e análise interpretativa potencializa a compreensão dos impactos das políticas de formação em serviço sobre a prática

docente nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tal estratégia metodológica possibilita não apenas descrever a realidade investigada, mas também interpretá-la criticamente à luz das transformações recentes das políticas educacionais brasileiras.

De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa científica pode assumir caráter descritivo quando tem como objetivo caracterizar determinada população, fenômeno ou realidade social, sem interferir diretamente nos acontecimentos investigados. Na mesma direção, Antonio Carlos Gil (2019) destaca que as pesquisas descritivas são particularmente relevantes no campo educacional, pois permitem mapear comportamentos, opiniões, percepções e condições de trabalho de determinados grupos sociais, especialmente em contextos institucionais como a escola pública.

Nesse sentido, esta investigação caracteriza-se como descritivo-analítica, uma vez que não se limita à apresentação dos dados coletados, mas busca interpretá-los criticamente a partir dos referenciais teóricos adotados e das transformações educacionais ocorridas nas últimas décadas. Assim, os dados empíricos são analisados à luz das políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à formação continuada de professores e às reformas curriculares que incidem sobre o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

No tratamento das respostas discursivas obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados, recorreu-se à análise de conteúdo, metodologia sistematizada por Laurence Bardin (2016). Segundo a autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de organização, categorização e interpretação de comunicações que possibilita identificar significados explícitos e implícitos presentes nos discursos analisados. Trata-se de um procedimento que permite revelar estruturas de sentido que não se apresentam de forma imediata nos textos ou falas dos participantes.

No presente estudo, a análise de conteúdo foi desenvolvida em etapas que envolveram a leitura flutuante das respostas, a identificação de unidades de significado, a construção de categorias analíticas e a interpretação dos dados à luz do referencial teórico da pesquisa. A partir desse processo, foram identificadas categorias temáticas que emergiram dos discursos docentes, tais como: precarização da formação docente; gerencialismo educacional; esvaziamento das Ciências Humanas; impactos das reformas educacionais; desafios tecnológicos e pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem.

Essas categorias foram posteriormente interpretadas à luz da literatura crítica da educação, que analisa as transformações recentes das políticas educacionais brasileiras e seus efeitos sobre o trabalho docente. Conforme destaca Minayo (2014), a pesquisa social deve articular empiria e teoria, superando a dicotomia entre descrição e interpretação. Nessa perspectiva, os dados não são compreendidos como simples registros objetivos da realidade, mas como expressões de relações sociais historicamente construídas.

No que se refere ao objeto desta investigação, estabeleceu-se um recorte temporal que se inicia na década de 1990. Essa delimitação justifica-se pelo fato de que esse período marca

profundas transformações nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que reorganizou a estrutura da educação básica e passou a reconhecer a formação continuada como dimensão fundamental da profissionalização docente. A partir desse momento, intensificaram-se políticas de formação em serviço, programas de capacitação docente e mecanismos de regulação educacional associados a processos de avaliação, gestão por resultados e reformas curriculares.

No estado de Mato Grosso, tais transformações se materializam, entre outros aspectos, na institucionalização de políticas de formação continuada vinculadas aos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROs), na implementação de programas de formação em serviço organizados pelas secretarias estaduais de educação e, mais recentemente, na incorporação de plataformas digitais, sistemas estruturados de ensino e políticas de avaliação que impactam diretamente o trabalho docente.

Nesse contexto, compreender os impactos e as possibilidades da formação em serviço para professores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas torna-se particularmente relevante, pois essa área do conhecimento tem sido diretamente afetada por reformas educacionais recentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças decorrentes das reformas do Ensino Médio. Essas transformações reconfiguram o currículo escolar, redefinem conteúdos, reorganizam áreas de conhecimento e influenciam os processos de formação docente.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa buscam apreender as percepções docentes não apenas como opiniões individuais, mas como manifestações de processos estruturais mais amplos relacionados às políticas educacionais, às reformas curriculares e à reconfiguração contemporânea do trabalho docente. Assim, ao analisar as experiências e interpretações dos professores participantes das formações em serviço, procura-se compreender como essas políticas se materializam no cotidiano escolar e quais são seus efeitos sobre o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Portanto, a orientação metodológica desta investigação fundamenta-se na articulação entre análise empírica e interpretação teórica, garantindo rigor científico ao estudo e permitindo compreender, de forma crítica, os impactos e as possibilidades da formação continuada em serviço para professores da rede estadual de Mato Grosso.

5. Análise interpretativa das categorias empíricas da pesquisa

O quadro 1 (abaixo) apresentado sintetiza as principais categorias empíricas identificadas a partir da análise das respostas dos professores participantes da pesquisa, estabelecendo relações entre essas categorias, as políticas educacionais contemporâneas e seus impactos na prática docente. A organização dessas categorias permitiu compreender que as percepções dos docentes não se configuram apenas como opiniões individuais, mas expressam processos estruturais mais amplos que atravessam a educação pública brasileira nas últimas décadas.

A interpretação dessas categorias empíricas também pode ser aprofundada à luz das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, especialmente por meio dos conceitos de campo, habitus e capital. Para Bourdieu (2004), os espaços sociais são organizados em campos relativamente autônomos — como o campo educacional — nos quais diferentes agentes disputam posições, legitimidade e poder simbólico. Nesse sentido, a escola e as políticas educacionais podem ser compreendidas como parte de um campo em permanente disputa entre diferentes projetos de educação, no qual se confrontam interesses políticos, econômicos e pedagógicos.

A primeira categoria identificada refere-se à precarização da formação docente. Os relatos evidenciam que muitos professores percebem as formações continuadas como processos fragmentados, frequentemente organizados em cursos rápidos, orientações técnicas ou atividades padronizadas que pouco dialogam com os fundamentos teóricos das áreas do conhecimento. Essa percepção encontra respaldo em estudos sobre formação docente que apontam que, em contextos marcados por reformas educacionais e por políticas de gestão por resultados, a formação continuada tende a assumir caráter instrumental, voltado à implementação de programas e diretrizes institucionais.

Conforme destaca Francisco Imbernón (2011), a formação docente somente produz mudanças significativas quando promove reflexão crítica sobre a prática e quando se articula com os saberes profissionais construídos no cotidiano escolar. De modo semelhante, Dermeval Saviani (2013) ressalta que a formação de professores precisa garantir acesso aos fundamentos científicos, pedagógicos e filosóficos da educação, condição indispensável para o desenvolvimento da autonomia intelectual do docente.

A categoria precarização da formação docente, por exemplo, pode ser interpretada a partir da relação entre as estruturas institucionais do campo educacional e as condições objetivas de trabalho dos professores. A oferta de formações fragmentadas, centradas em orientações técnicas ou no cumprimento de metas institucionais, tende a limitar as possibilidades de construção de um capital cultural mais amplo e crítico por parte dos docentes. Nesse contexto, os professores passam a operar em um espaço formativo marcado pela lógica da adaptação às políticas educacionais vigentes, o que pode reduzir a autonomia intelectual e pedagógica dos profissionais da educação.

Outra categoria que emergiu das respostas docentes diz respeito ao gerencialismo educacional. Os professores destacaram a presença crescente de mecanismos de controle, monitoramento e avaliação vinculados ao desempenho escolar e aos resultados educacionais. Esse fenômeno tem sido amplamente analisado pela literatura crítica das políticas educacionais, que aponta para a expansão de modelos de gestão inspirados em princípios empresariais no interior dos sistemas educacionais. Nesse sentido, Stephen J. Ball (2005) argumenta que a lógica da performatividade introduz novas formas de regulação do trabalho docente, nas quais professores passam a ser avaliados e pressionados por indicadores de desempenho. De modo semelhante, Michael W. Apple (2005) e Christian Laval (2019) analisam como a incorporação de práticas gerenciais na educação redefine o papel da escola e do professor, deslocando o foco da formação crítica para a produção de resultados mensuráveis.

No que se refere à categoria gerencialismo educacional, a análise bourdieusiana permite compreender como determinadas formas de regulação e controle se consolidam no interior do campo educacional por meio do que Bourdieu denomina poder simbólico. As políticas de avaliação em larga escala, os mecanismos de monitoramento institucional e a centralidade dos indicadores de desempenho constituem dispositivos que redefinem as regras do jogo educacional. Dessa forma, o trabalho docente passa a ser orientado por critérios de eficiência, produtividade e desempenho, o que altera as práticas pedagógicas e redefine os valores que orientam o cotidiano escolar.

A categoria denominada esvaziamento das Ciências Humanas também se destacou nas respostas dos participantes da pesquisa. Muitos docentes apontaram preocupações relacionadas à redução do espaço curricular das disciplinas humanísticas, bem como às dificuldades de desenvolver abordagens críticas e aprofundadas em sala de aula diante das mudanças curriculares recentes. Essas percepções dialogam com análises de pesquisadores que discutem os efeitos das reformas educacionais sobre o currículo escolar. Para Gaudêncio Frigotto (2010), as reformas educacionais contemporâneas tendem a subordinar o currículo escolar às demandas do mercado de trabalho, o que pode resultar na diminuição do espaço destinado às áreas responsáveis pela formação crítica e social dos estudantes. Na mesma direção, Acácia Zeneida Kuenzer (2017) aponta que a reorganização curricular por áreas e competências pode produzir fragmentações no ensino e limitar o acesso dos estudantes ao conhecimento científico sistematizado.

A categoria esvaziamento das Ciências Humanas, por sua vez, pode ser interpretada a partir da hierarquização dos diferentes tipos de capital no interior do campo educacional. Bourdieu (1998) destaca que determinadas áreas do conhecimento tendem a adquirir maior legitimidade social em determinados contextos históricos, enquanto outras podem ser progressivamente marginalizadas. No cenário contemporâneo, marcado pela valorização de competências consideradas úteis ao mercado de trabalho, áreas como Matemática, Tecnologias e competências técnicas frequentemente ganham maior centralidade nas políticas educacionais,

enquanto as Ciências Humanas enfrentam processos de redução curricular ou de reconfiguração de seus conteúdos.

A categoria impactos das reformas educacionais revela que os professores percebem mudanças significativas em seu trabalho decorrentes das transformações recentes das políticas educacionais. Reformas curriculares, novas diretrizes para o Ensino Médio e reorganizações institucionais têm exigido constante adaptação por parte dos docentes, muitas vezes sem que haja condições adequadas para a implementação dessas mudanças. Conforme analisam Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes e Olinda Evangelista (2007), as políticas educacionais contemporâneas frequentemente operam por meio de processos de regulação que redefinem o trabalho docente e introduzem novas exigências institucionais no cotidiano escolar.

Já a categoria impactos das reformas educacionais evidencia as transformações nas regras de funcionamento do campo educacional. Reformas curriculares, reorganizações institucionais e novas diretrizes para o ensino médio introduzem mudanças estruturais que exigem dos professores processos constantes de adaptação. Nesse contexto, o conceito de habitus docente torna-se particularmente relevante, pois permite compreender como os professores incorporam, reinterpretam ou resistem às novas exigências institucionais a partir de suas trajetórias profissionais, experiências formativas e concepções pedagógicas.

Outro aspecto evidenciado pelos participantes da pesquisa refere-se aos desafios tecnológicos e pedagógicos associados à crescente incorporação de plataformas digitais e tecnologias educacionais nas políticas de formação e gestão educacional. Muitos docentes relataram dificuldades relacionadas ao uso pedagógico dessas ferramentas, bem como à necessidade constante de atualização tecnológica. Nesse contexto, Vani Moreira Kenski (2012) destaca que a integração das tecnologias à educação exige não apenas domínio técnico dos recursos digitais, mas também reflexão pedagógica sobre suas possibilidades e limites no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito aos desafios tecnológicos e pedagógicos, a incorporação de plataformas digitais e sistemas educacionais também pode ser analisada como parte das transformações do campo educacional contemporâneo. A introdução dessas tecnologias redefine práticas pedagógicas, reorganiza processos de ensino e aprendizagem e produz novas formas de controle e monitoramento do trabalho docente. Nesse processo, os professores são convocados a desenvolver novos tipos de capital profissional relacionados ao domínio de tecnologias educacionais e à adaptação às novas formas de gestão pedagógica.

Por fim, a categoria possibilidades da formação em serviço evidencia que, apesar das críticas apresentadas, os professores também reconhecem potencialidades nas formações continuadas quando estas são organizadas de forma coletiva, contextualizada e articulada à realidade escolar. Em muitos relatos, destacou-se a importância da troca de experiências entre docentes e da construção compartilhada de conhecimentos pedagógicos. Essa perspectiva dialoga com a concepção de formação docente defendida por António Nóvoa (1992), para quem o

desenvolvimento profissional dos professores ocorre principalmente em espaços de reflexão coletiva sobre a prática. De modo semelhante, Maurice Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos ao longo da experiência profissional e se articulam com os conhecimentos produzidos na formação inicial e continuada.

Por fim, a categoria possibilidades da formação em serviço revela que, mesmo em contextos marcados por tensões institucionais, os professores constroem estratégias de resistência, adaptação e ressignificação das políticas educacionais. A troca de experiências entre docentes, a reflexão coletiva sobre a prática pedagógica e a construção compartilhada de saberes profissionais constituem elementos fundamentais para a consolidação de um hábitus docente reflexivo. Nesse sentido, a formação continuada pode funcionar não apenas como instrumento de regulação institucional, mas também como espaço de produção de novos sentidos para a prática educativa.

Dessa forma, a análise das categorias empíricas evidenciou que a formação continuada em serviço se insere em um contexto educacional marcado por tensões e contradições. Ao mesmo tempo em que pode contribuir para o desenvolvimento profissional docente e para a reflexão sobre a prática pedagógica, também pode ser atravessada por lógicas institucionais de controle, padronização e gestão por resultados. Compreender essas dinâmicas é fundamental para analisar os impactos e as possibilidades das políticas de formação docente no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na rede estadual de Mato Grosso.

Quadro1 – Categorias de análise e indicadores interpretativos da pesquisa

Categoria de análise	Indicadores interpretativos	Aspectos observados nas respostas docentes	Referencial teórico
Precarização da formação docente	Fragmentação das formações; excesso de cursos instrumentais; ausência de aprofundamento teórico; formação centrada em cumprimento de metas.	Professores relatam que muitas formações priorizam orientações técnicas e burocráticas, com pouca relação com os fundamentos pedagógicos ou com as especificidades das Ciências Humanas.	Saviani (2013); Imbernón (2011)

Gerencialismo educacional	Monitoramento de resultados; cultura da performatividade; pressão por indicadores; centralidade das avaliações externas.	Percepções docentes apontam que formações estão frequentemente vinculadas a metas institucionais, avaliações externas e programas de gestão por resultados.	Apple (2005); Laval (2019); Ball (2005)
Esvaziamento das Ciências Humanas	Redução da carga horária; fragmentação curricular; enfraquecimento da dimensão crítica do conhecimento; priorização de competências instrumentais.	Professores destacam dificuldades em desenvolver conteúdos críticos e aprofundados diante das mudanças curriculares e da reorganização do ensino médio.	Frigotto (2010); Kuenzer (2017); Saviani (2013)
Impactos das reformas educacionais	Mudanças curriculares; reorganização por áreas do conhecimento; novas exigências pedagógicas; adaptação docente às políticas educacionais.	Os docentes apontam que as reformas educacionais exigem constante adaptação, muitas vezes sem condições adequadas de implementação ou participação no processo decisório.	Shiroma; Moraes; Evangelista (2007); Ferretti (2018)
Desafios tecnológicos e pedagógicos	Uso de plataformas digitais; adaptação às tecnologias educacionais; necessidade de formação tecnológica; desigualdades de acesso.	Relatos evidenciam dificuldades no uso de tecnologias e na integração de recursos digitais às práticas pedagógicas.	Moran (2015); Kenski (2012)

Possibilidades da formação em serviço	Troca de experiências docentes; reflexão sobre a prática; construção coletiva do conhecimento pedagógico.	Alguns docentes reconhecem que as formações podem contribuir para reflexão crítica e compartilhamento de práticas pedagógicas quando articuladas à realidade escolar.	Nóvoa (1992); Tardif (2014)

Quadro elaborado pela pesquisa-2025

Assim, ao analisar as percepções dos professores da rede estadual de Mato Grosso à luz dos conceitos de Bourdieu, torna-se possível compreender que as categorias empíricas identificadas nesta pesquisa expressam não apenas experiências individuais, mas também relações de poder, disputas simbólicas e transformações estruturais no campo educacional. Dessa forma, a formação continuada em serviço aparece simultaneamente como espaço de regulação das práticas docentes e como possibilidade de construção coletiva de saberes e resistências no interior da escola pública.

5.1 O locus da pesquisa: o município de Sinop em Mato Grosso e um retrato das escolas estaduais nesse contexto

A pesquisa foi desenvolvida no município de Sinop, localizado na região norte do estado de Mato Grosso, apresenta um sistema educacional que reflete as transformações socioeconômicas decorrentes da expansão urbana e do agronegócio. As escolas estaduais de Ensino Médio inserem-se em um contexto marcado por desigualdades sociais, intensos fluxos migratórios,principalmente nas épocas de colheitas de milho e soja, e demandas crescentes por escolarização, sobretudo entre jovens das classes trabalhadoras.

O município de Sinop, localizado na região norte do estado de Mato Grosso. Fundado oficialmente em 1974, o município constitui-se como um dos principais pólos econômicos e urbanos da região amazônica mato-grossense, apresentando crescimento populacional significativo nas últimas décadas. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), Sinop possui uma população estimada superior a 196 mil habitantes, sendo considerado um importante centro regional de comércio, serviços e atividades agroindustriais.

O processo de formação territorial do município está diretamente relacionado às políticas de colonização e expansão da fronteira agrícola na região amazônica durante as décadas de 1970 e 1980. Nesse contexto, Sinop consolidou-se como um polo de desenvolvimento regional, atraindo migrantes de diferentes regiões do país, sobretudo do Sul e Sudeste do Brasil. Esse

processo migratório contribuiu para a diversidade sociocultural do município e para a expansão de sua infraestrutura urbana, incluindo o sistema educacional.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), o município conta com diversas unidades escolares vinculadas às redes municipal e estadual, atendendo milhares de estudantes da educação básica. Essas instituições desempenham papel fundamental na garantia do direito à educação e na formação das novas gerações, sobretudo em um contexto regional marcado por intensos processos de urbanização e expansão demográfica.

No que se refere à rede estadual de ensino, as escolas localizadas em Sinop atendem estudantes provenientes tanto da área urbana quanto de comunidades rurais e municípios do entorno, o que contribui para a heterogeneidade do público escolar. Além disso, o sistema educacional local tem sido impactado pelas políticas educacionais implementadas no âmbito estadual e nacional, incluindo reformas curriculares, programas de avaliação em larga escala e políticas de formação continuada de professores.Essas disparidades revelam que, embora a política de universalização do acesso tenha avançado, a garantia de condições equitativas de ensino permanece como desafio central.

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT), o município conta com 12 unidades estaduais que ofertam o Ensino Médio,sendo que no último ano duas se tornaram Escolas Cívicas Militares,uma conta com salas anexas no Sistema Prisional que oferta Ensino Médio, atendendo a um contingente superior a 4 mil estudantes. A maior parte das matrículas concentra-se no período diurno, embora o ensino noturno ainda seja significativo, especialmente para jovens que conciliam trabalho e estudo. Observa-se também a presença de índices relevantes de distorção idade-série, fenômeno associado às trajetórias escolares marcadas por reprovação, evasão temporária e retorno tardio à escola.

No que se refere à infraestrutura, os dados indicam que, embora parte das escolas possuam bibliotecas, laboratórios de informática e quadras esportivas, há desigualdade no acesso e na qualidade desses espaços. Algumas unidades enfrentam precarização estrutural, salas superlotadas e insuficiência de recursos pedagógicos, o que compromete o desenvolvimento de práticas educativas diversificadas e contextualizadas.

Essa realidade pode ser compreendida à luz das análises de Gaudêncio Frigotto (2017), que aponta a histórica subordinação da educação pública às demandas do capital, resultando em políticas de contenção de gastos e precarização dos serviços educacionais. Para o autor, a escola pública tende a ser tensionada por projetos que priorizam a formação instrumental da força de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

De modo semelhante, Acácia Kuenzer (2011) analisa que o Ensino Médio brasileiro tem sido estruturado para atender às necessidades do mercado, promovendo uma dualidade educacional que destina à juventude trabalhadora uma formação fragmentada e funcional. Em

Sinop, essa lógica se manifesta na limitação da oferta curricular, especialmente após a implementação da reforma do Ensino Médio, em que os itinerários formativos são condicionados à infraestrutura disponível e ao número de docentes habilitados, restringindo, na prática, as escolhas dos estudantes.

No campo pedagógico, as condições de trabalho docente constitui outro desafio central. Embora a maioria dos professores tenha formação em nível superior, persistem problemas relacionados à sobrecarga de trabalho, múltiplos vínculos empregatícios e insuficiência de políticas de formação continuada. Conforme destaca Dermeval Saviani(2017), a qualidade do ensino está intrinsecamente relacionada às condições objetivas de trabalho docente, sendo inviável exigir resultados educacionais consistentes sem investimento estrutural e valorização profissional.

Sob a perspectiva sociológica, as desigualdades observadas no cotidiano escolar podem ser analisadas a partir das contribuições de Pierre Bourdieu(1970), especialmente no que se refere ao conceito de capital cultural. Muitos estudantes das escolas estaduais de Sinop pertencem a famílias com baixo acesso a bens culturais escolarizados, o que dificulta a apropriação dos códigos exigidos pela escola e contribui para trajetórias escolares marcadas pelo fracasso e pela exclusão simbólica.

Nesse sentido, o perfil das escolas estaduais de Ensino Médio em Sinop revela não apenas carências estruturais, mas também a reprodução de desigualdades sociais no interior do sistema educacional. A combinação entre precarização material, políticas curriculares orientadas pelo mercado e fragilidade das condições de trabalho docente reforça um modelo de escolarização que limita as possibilidades de formação integral da juventude.

Nesse contexto, após autorização da Secretária Estadual de Educação SEDUC, entramos em contato com os professores de CHSA, sendo que fizemos 23 convites de participação em nossa pesquisa e por questões pessoais, conseguimos a participação de 14 professores que atuam nos componentes curriculares que englobam essas áreas de conhecimento .

A princípio propomos utilizar como instrumento de coleta de dados entrevista ,mas devido ao tempo dos professores pesquisados estarem em sua maior parte já comprometido com as aulas e também as demandas burocráticas(diários,lançamento de sistemas, plataformização educacional) que são atribuídas aos professores, em concordância transformamos as nossas indagações em questionário estruturado no Google forms e encaminhado por email, juntamente com o termo de consentimento da pesquisa, esclarecendo que a identidade do professor e nem o seu local de atuação seriam explicitados em nossas análises .

Nesse cenário, os docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas atuam em um contexto educacional marcado por desafios relacionados à organização curricular, às condições de trabalho docente e às transformações recentes nas políticas educacionais. A implementação de reformas curriculares, associada à centralidade das avaliações externas e às

políticas de gestão por resultados, tem produzido impactos diretos na organização do trabalho pedagógico e na dinâmica das escolas da rede estadual.

Dessa forma, compreender o contexto educacional do município de Sinop torna-se fundamental para a análise das políticas de formação continuada investigadas nesta pesquisa. O lócus da pesquisa, ao refletir as transformações mais amplas das políticas educacionais brasileiras, permite observar como essas políticas se materializam no cotidiano das escolas e no trabalho docente. Assim, a escolha do município de Sinop como espaço empírico da pesquisa possibilita analisar, em nível local, as tensões e contradições presentes nas políticas de formação docente e nas reformas educacionais contemporâneas, contribuindo para a compreensão das relações entre políticas públicas, trabalho docente e organização do sistema educacional.

As escolas estaduais de Ensino Médio de Sinop compõem um mosaico institucional que expressa tanto os avanços na ampliação do acesso à escolarização quanto os limites estruturais da política educacional pública no norte mato-grossense. Essas unidades escolares encontram-se inseridas em diferentes regiões do município, atendendo populações marcadas por heterogeneidade socioeconômica, forte presença de trabalhadores do comércio, dos serviços e do agronegócio, além de estudantes provenientes de contextos de vulnerabilidade social. Tal configuração territorial incide diretamente sobre as dinâmicas escolares, produzindo desafios relacionados à permanência dos estudantes, à defasagem idade-série e à evasão, especialmente no Ensino Médio.

No campo pedagógico, tais escolas assumem papel estratégico na formação da juventude sinopense, especialmente no que se refere ao desenvolvimento do pensamento crítico, da inserção social e da preparação para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. Entretanto, as recentes reformas do Ensino Médio impactaram de forma direta suas organizações curriculares, promovendo a fragmentação das disciplinas tradicionais, a flexibilização dos componentes da área de Ciências Humanas e a ampliação de itinerários formativos condicionados às possibilidades estruturais de cada unidade.

Na prática, isso significa que a autonomia estudantil defendida nos documentos oficiais se converte, muitas vezes, em uma oferta restrita de percursos formativos, determinada pela disponibilidade de professores e recursos físicos. Tal lógica aprofunda desigualdades intraurbanas, na medida em que escolas com maior infraestrutura conseguem ofertar mais opções curriculares, enquanto outras permanecem limitadas a formações básicas e instrumentais.

Além disso, o cotidiano dessas instituições é atravessado por processos de intensificação do trabalho docente, aumento de demandas burocráticas, padronização de práticas pedagógicas e centralidade de avaliações externas. Esse cenário reduz os espaços de construção coletiva do projeto pedagógico e dificulta a contextualização do ensino às realidades locais dos estudantes.

Assim, as escolas estaduais de Ensino Médio de Sinop configuram-se como espaços de disputa entre diferentes projetos de educação: de um lado, uma perspectiva que busca garantir formação integral, crítica e socialmente referenciada; de outro, políticas educacionais orientadas

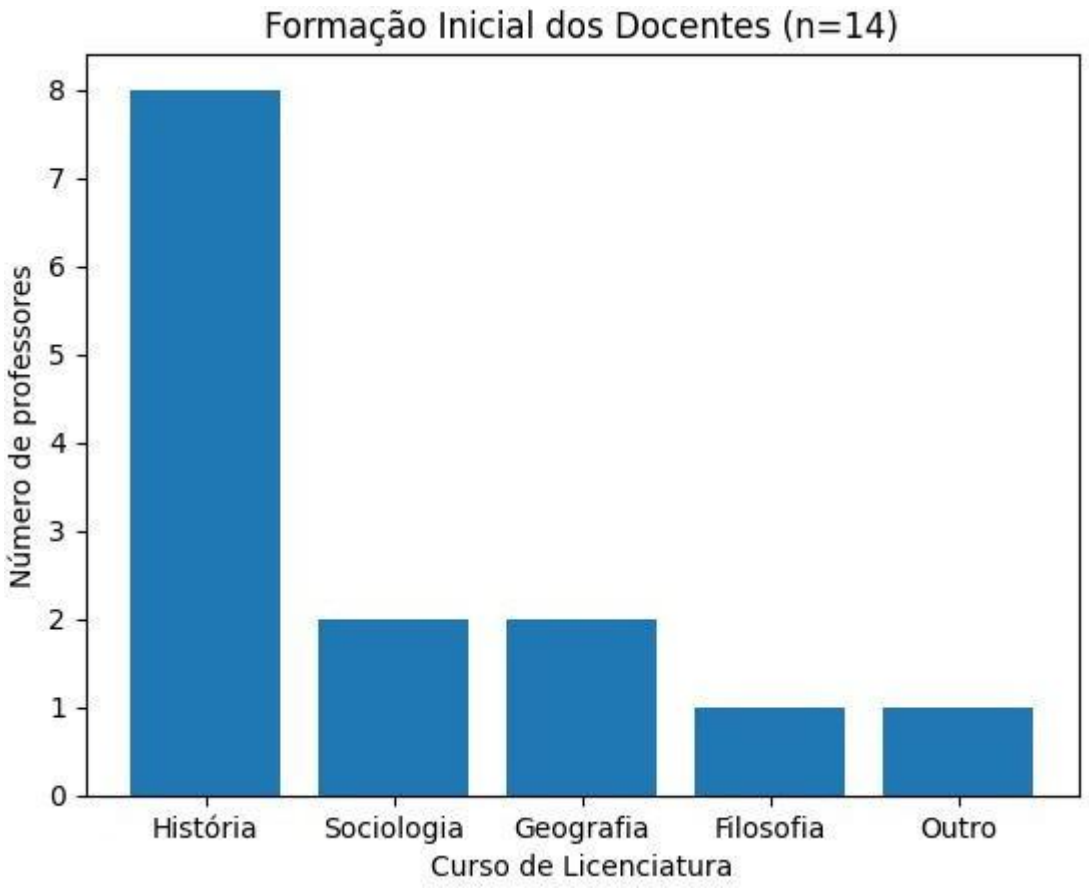
por racionalidade gerencial, metas de desempenho e adequação às demandas do mercado de trabalho.

Em síntese, o conjunto dessas unidades escolares revela que o desafio contemporâneo não reside apenas na ampliação do acesso ao Ensino Médio, mas sobretudo na garantia de condições estruturais, curriculares e pedagógicas que assegurem o direito pleno à educação de qualidade social. A realidade das escolas estaduais de Sinop evidencia que a efetivação desse direito depende de investimentos públicos consistentes, valorização do trabalho docente e de um projeto educacional comprometido com a formação humana e cidadã da juventude.

A superação dos desafios enfrentados pelas escolas estaduais de Ensino Médio em Sinop exige políticas públicas comprometidas com o financiamento adequado da educação, a valorização docente e a construção de um currículo que assegure o acesso pleno ao conhecimento científico, artístico e cultural. Somente por meio de um projeto educacional voltado à emancipação humana será possível romper com a lógica de reprodução das desigualdades historicamente presentes na escola pública brasileira.

5.2 Caracterização dos participantes

A pesquisa foi realizada com 14 docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) atuantes na rede estadual de ensino de Mato Grosso no ano letivo de 2025. No que se refere à formação inicial, observa-se que a maioria dos participantes possui licenciatura em História (57,1%), seguida por Sociologia (14,3%) e Geografia (14,3%). Esse perfil evidencia a predominância de professores formados em História entre os docentes que atuam na área de Ciências Humanas, fato que pode ser compreendido à luz da própria organização histórica das licenciaturas no Brasil, nas quais a formação em História tem ocupado um espaço central na constituição do campo das humanidades no ensino básico.



Fonte: Gráfico 1 - Dados da pesquisa (2025).

A predominância de licenciados em História também pode estar relacionada à tradição curricular das Ciências Humanas na educação básica brasileira. Conforme argumenta Saviani (2013), a constituição das disciplinas escolares e da formação docente no Brasil ocorreu de maneira articulada às demandas históricas do sistema educacional e às políticas de formação de professores. Nesse sentido, a presença majoritária de professores formados em História pode refletir tanto a oferta histórica de cursos de licenciatura quanto às necessidades curriculares da educação básica.

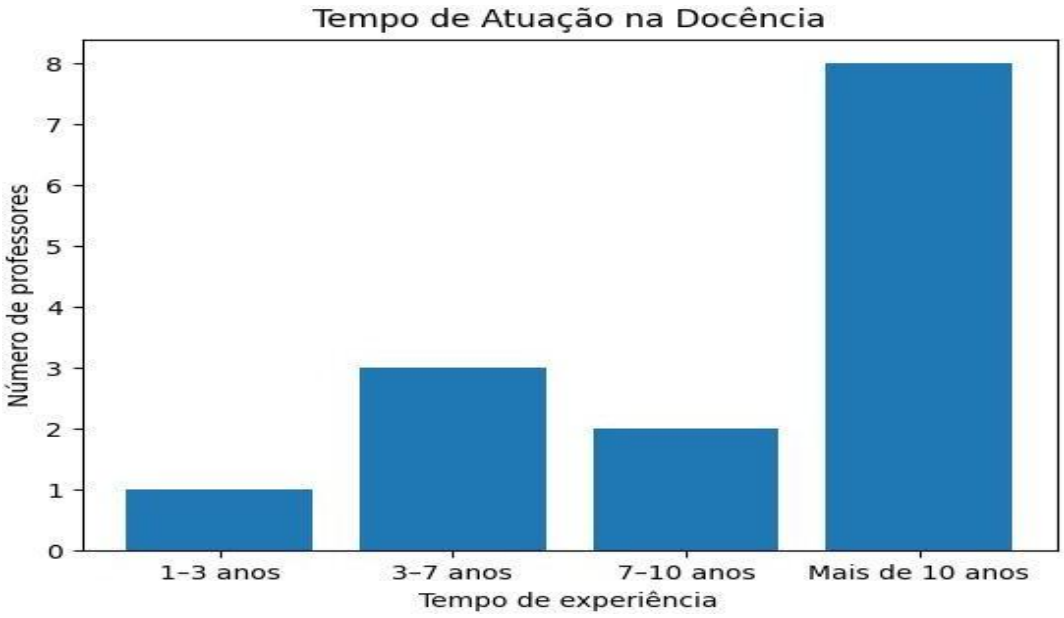
Outro elemento que contribui para a maioria dos professores serem licenciados em história e o fato das universidades publicas no município de Sinop -MT não ofertar cursos de Ciências Sociais ,Sociologia e Filosofia .Essas graduações são ofertadas nas faculdades particulares ,na sua maioria em formato de Educação a Distancia e como segunda licenciatura.

Além da formação inicial, outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se ao tempo de atuação docente. Os dados indicam que 57,1% dos professores participantes possuem mais de dez anos de experiência na docência, o que revela um grupo profissional relativamente consolidado, com trajetória significativa na rede pública de ensino. Esse elemento é fundamental para compreender a dinâmica do trabalho docente, pois a experiência profissional constitui uma dimensão importante da construção da identidade e da prática pedagógica.

Saviani (2013) destaca que a experiência docente não deve ser compreendida apenas como acúmulo de tempo de serviço, mas como um processo de articulação entre teoria e prática

que possibilita o desenvolvimento da consciência pedagógica crítica. Segundo o autor, “a formação do professor deve articular o domínio dos conteúdos científicos com a compreensão da prática educativa enquanto prática social” (SAVIANI, 2013, p. 80). Assim, a experiência acumulada ao longo da carreira tende a contribuir para uma compreensão mais ampla dos processos educativos e das contradições presentes no cotidiano escolar.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2013) ressalta que o exercício prolongado da docência favorece a consolidação de saberes pedagógicos construídos na prática. Para o autor, os professores desenvolvem ao longo de sua trajetória profissional um conjunto de conhecimentos que não se restringem à formação inicial, mas que resultam da reflexão sobre a prática e da interação com o contexto escolar. Conforme afirma Libâneo (2013, p. 28), “o trabalho docente envolve saberes profissionais que se constituem na experiência, na reflexão crítica sobre a prática e na interação com os conhecimentos teóricos”.

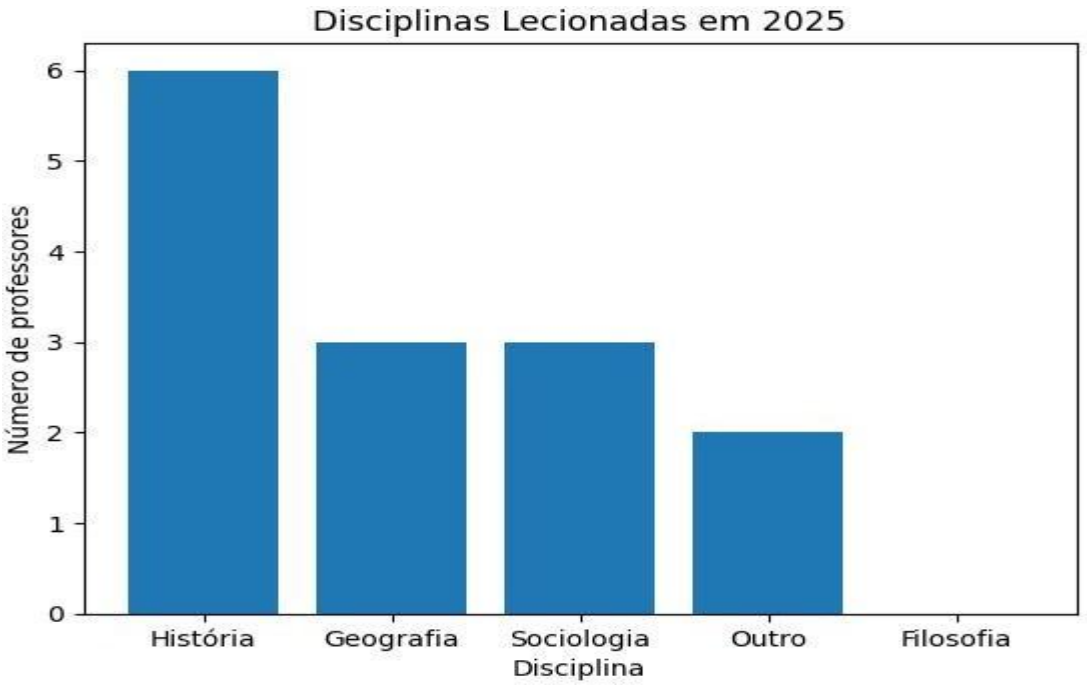


Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Entretanto, a experiência docente, por si só, não garante a construção de uma prática pedagógica crítica. Nesse sentido, Bourdieu (1998) chama atenção para a necessidade de compreender a prática profissional inserida em um campo social marcado por relações de poder, disputas simbólicas e condicionamentos estruturais. Para o autor, as práticas dos agentes sociais são influenciadas por disposições incorporadas ao longo de suas trajetórias, denominadas habitus, que orientam percepções, escolhas e ações no interior do campo educacional.

Aplicado ao contexto da docência, esse conceito permite compreender que a experiência profissional é atravessada por condições institucionais, políticas educacionais e relações de poder presentes no sistema educacional. Assim, ainda que os professores possuam ampla experiência, sua atuação está inserida em um campo educacional marcado por reformas curriculares, políticas de avaliação e processos de reestruturação do trabalho docente.

Frigotto (2010) também contribui para essa discussão ao destacar que o trabalho docente deve ser analisado no contexto das transformações estruturais da sociedade e das políticas educacionais. Segundo o autor, a educação e o trabalho docente estão diretamente relacionados às disputas em torno dos projetos de sociedade e às orientações das políticas públicas. Nesse sentido, compreender o perfil dos professores participantes da pesquisa implica considerar não apenas sua formação e experiência, mas também as condições concretas em que exercem sua profissão.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Dessa forma, os dados da pesquisa indicam que o grupo investigado é composto majoritariamente por professores com formação específica na área de Ciências Humanas e com experiência consolidada na rede pública de ensino. Esse perfil sugere a presença de profissionais que acumulam trajetórias significativas no campo educacional, o que pode favorecer a construção de práticas pedagógicas fundamentadas tanto na experiência quanto na reflexão crítica sobre o ensino e sobre o papel social da escola.

Além disso, a presença predominante de docentes com ampla experiência profissional permite compreender que o trabalho pedagógico desenvolvido nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não se constitui apenas a partir de conhecimentos técnicos ou curriculares, mas também das vivências acumuladas no cotidiano escolar e das estratégias construídas diante das transformações educacionais contemporâneas. Nesse contexto, a experiência docente pode representar um importante elemento de resistência frente às políticas educacionais de caráter padronizador e gerencialista, especialmente aquelas orientadas por lógicas de produtividade e performatividade. Conforme destaca Gaudêncio Frigotto, o trabalho docente está inserido em

uma realidade marcada por disputas políticas, econômicas e ideológicas que atravessam a educação pública e redefinem constantemente o papel social da escola e do professor. Assim, os dados analisados revelam não apenas um corpo docente experiente e qualificado, mas também profissionais que atuam em meio a contradições estruturais, buscando conciliar as exigências institucionais com práticas pedagógicas críticas e socialmente comprometidas.

Conclui-se, portanto, que o perfil dos participantes da pesquisa evidencia um grupo de professores que possui significativa trajetória profissional e sólida inserção no campo educacional, fatores que contribuem para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e contextualizadas. Contudo, também se observa que tais profissionais estão submetidos às tensões produzidas pelas políticas educacionais contemporâneas, que frequentemente intensificam o trabalho docente e ampliam mecanismos de controle sobre a prática pedagógica. Dessa forma, compreender a formação, a experiência e as condições de trabalho desses docentes torna-se fundamental para analisar os impactos das políticas de formação em serviço na atuação dos professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na rede pública de ensino.

5.3 Participação nas formações em serviço: adesão e obrigatoriedade

Observa-se que a participação nas formações ocorrem majoritariamente em periodicidade semanal ou mensal e, em muitos casos, fora do horário regular de trabalho. Essa característica aponta para um deslocamento da formação continuada para o campo das responsabilidades individuais do professor, o que pode implicar sobrecarga de trabalho e tensionamentos no cotidiano docente. Nesse contexto, as políticas de formação em serviço passam a assumir uma dimensão que ultrapassa a perspectiva do desenvolvimento profissional e se aproxima de mecanismos de regulação do trabalho docente.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Conforme demonstrado no Gráfico, 92,9% dos docentes participantes da pesquisa afirmaram ter participado das formações em serviço ofertadas pela rede estadual de ensino de Mato Grosso no ano de 2025. Esse percentual indica uma elevada adesão às atividades formativas promovidas pela Secretaria de Educação, o que, à primeira vista, pode sugerir um forte engajamento dos professores nas políticas de formação continuada. No entanto, uma análise mais aprofundada revela que essa participação não deve ser interpretada automaticamente como indicador de reconhecimento da qualidade ou da relevância dessas formações para o desenvolvimento profissional docente.

Kuenzer (2011) argumenta que as políticas educacionais contemporâneas têm reorganizado a formação continuada sob uma lógica gerencial, na qual o professor é responsabilizado individualmente pela atualização permanente de suas competências profissionais. Segundo a autora, esse movimento desloca a formação continuada de um direito coletivo da categoria docente para uma exigência administrativa vinculada às políticas de desempenho e avaliação. Nessa perspectiva, “a formação continuada passa a ser tratada como estratégia de adequação do professor às demandas do sistema educacional, reforçando mecanismos de controle e responsabilização sobre o trabalho docente” (Kuenzer , 2011, p. 676).

Essa configuração também pode ser analisada à luz da sociologia de Pierre Bourdieu. Para o autor, as instituições sociais exercem formas de poder simbólico que operam por meio da legitimação de determinadas práticas e discursos considerados legítimos no interior de um campo social. O sistema educacional, nesse sentido, atua como espaço de produção e reprodução de estruturas simbólicas que orientam as práticas dos agentes que nele atuam. Conforme afirma

Bourdieu (1998, p. 7), “o poder simbólico é um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos”.

Aplicada ao contexto das políticas de formação docente, essa perspectiva permite compreender que a alta adesão às formações em serviço pode estar associada não apenas ao interesse formativo dos professores, mas também às relações de poder e às normas institucionais que regulam o campo educacional. As formações oferecidas pelas redes de ensino frequentemente se apresentam como iniciativas voltadas à melhoria da qualidade da educação, porém, ao mesmo tempo, podem funcionar como instrumentos de padronização das práticas pedagógicas e de alinhamento dos professores às diretrizes curriculares e às políticas educacionais vigentes.

Nesse sentido, Frigotto (2010) destaca que as políticas educacionais contemporâneas precisam ser analisadas no interior das transformações mais amplas do Estado e das relações entre educação e mercado. Para o autor, muitas iniciativas de formação docente acabam sendo orientadas por uma lógica de adequação às reformas educacionais e aos mecanismos de avaliação externa, o que pode reduzir o espaço de autonomia intelectual dos professores. Assim, a formação continuada tende a assumir um caráter instrumental, voltado para a implementação de políticas curriculares e metas institucionais.

Dessa forma, embora os dados da pesquisa indiquem elevada participação nas formações em serviço, é necessário interpretar esse resultado de maneira crítica. A adesão expressiva não significa necessariamente que os professores percebam essas formações como processos efetivamente emancipatórios ou como espaços de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica. Ao contrário, os resultados sugerem que tais formações podem estar inseridas em um conjunto mais amplo de políticas de gestão e regulação do trabalho docente, nas quais a participação se torna, muitas vezes, uma exigência institucional.

Portanto, a análise do Gráfico evidencia a necessidade de compreender a formação continuada não apenas como indicador quantitativo de participação, mas como prática social inserida em disputas políticas, institucionais e simbólicas que atravessam o campo educacional.

A análise sociológica dos dados evidencia que a elevada participação dos docentes nas formações em serviço ofertadas pela rede estadual de ensino de Mato Grosso não pode ser compreendida apenas como manifestação espontânea de interesse pelo aperfeiçoamento profissional. Sob a perspectiva crítica da sociologia da educação, torna-se necessário considerar que tais formações estão inseridas em um contexto mais amplo de reorganização das políticas educacionais contemporâneas, marcado pela ampliação de mecanismos de regulação, controle e responsabilização do trabalho docente. Nesse cenário, a formação continuada passa a assumir funções que extrapolam o desenvolvimento pedagógico, tornando-se também instrumento de

alinhamento dos professores às diretrizes curriculares, às avaliações externas e às metas institucionais estabelecidas pelo sistema educacional.

É possível compreender que o campo educacional constitui um espaço de disputas simbólicas no qual diferentes agentes e instituições buscam legitimar determinados discursos e práticas pedagógicas. O elevado índice de adesão às formações pode, portanto, refletir não apenas uma busca autônoma pelo conhecimento, mas também a internalização das normas e expectativas produzidas pelas estruturas institucionais. Nesse sentido, o poder simbólico atua de maneira sutil, fazendo com que as exigências impostas pelas políticas educacionais sejam percebidas como naturais, necessárias e legítimas pelos próprios sujeitos que delas participam. Assim, a participação nas formações em serviço pode representar, simultaneamente, um espaço de aprendizado e um mecanismo de conformação às racionalidades gerenciais presentes nas políticas públicas educacionais.

Essa interpretação ao demonstrar que a lógica gerencialista transfere para o professor a responsabilidade individual pela constante atualização profissional, desconsiderando muitas vezes as condições objetivas de trabalho, a intensificação da jornada docente e as desigualdades estruturais presentes na escola pública. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de ser concebida prioritariamente como direito coletivo e processo emancipatório, assumindo um caráter pragmático e instrumental voltado ao cumprimento de metas e indicadores educacionais. Tal processo contribui para a constituição de uma cultura de performatividade, na qual o docente é permanentemente avaliado e pressionado a demonstrar eficiência, produtividade e adaptação às reformas educacionais.

As reformas educacionais contemporâneas estão profundamente vinculadas às transformações do Estado e às exigências do modelo econômico neoliberal, que tende a subordinar a educação às demandas do mercado e da lógica produtivista. Nesse contexto, a formação docente passa a ser orientada por princípios de racionalização técnica e eficiência administrativa, reduzindo os espaços de autonomia intelectual, reflexão crítica e construção coletiva do conhecimento pedagógico. Dessa maneira, as políticas de formação em serviço podem contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas padronizadas, limitando a possibilidade de construção de propostas educativas mais críticas, contextualizadas e emancipadoras.

Os dados da pesquisa revelam uma realidade complexa e contraditória. Embora a ampla participação dos docentes nas formações em serviço demonstre forte inserção dos professores nas políticas de formação continuada da rede estadual, esse dado quantitativo não pode ser interpretado de forma isolada ou acrítica. A análise sociológica evidencia que tais formações estão atravessadas por relações de poder, mecanismos de regulação institucional e disputas em torno do controle do trabalho docente. Assim, a formação continuada apresenta-se

simultaneamente como espaço de desenvolvimento profissional e como instrumento de gestão educacional, refletindo as tensões entre autonomia docente, políticas de responsabilização e racionalidade gerencial presentes na educação pública contemporânea.

5.4 Motivação para participação: a centralidade da Gratificação por Resultado

A formação continuada passa a ser incorporada às políticas de gestão por resultados, transformando-se em mecanismo de indução de comportamentos e de alinhamento dos professores às metas institucionais estabelecidas pelos sistemas de ensino. O professor deixa de ser concebido prioritariamente como sujeito intelectual e crítico da prática pedagógica e passa a ser interpelado como gestor de metas, responsável pela obtenção de indicadores de desempenho vinculados à aprendizagem dos estudantes. Esse processo reforça uma concepção instrumental da formação docente, na qual o desenvolvimento profissional tende a ser subordinado às exigências administrativas e às metas de desempenho estabelecidas pelas políticas educacionais.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

O Gráfico evidencia que a principal motivação para a participação nas formações em serviço está associada à Gratificação por Resultado (GR), mencionada por 57,1% dos docentes participantes da pesquisa. Esse percentual supera significativamente a motivação relacionada à ampliação do conhecimento ou ao aprimoramento pedagógico. Tal dado revela um deslocamento

importante na finalidade da formação continuada, indicando que a adesão às atividades formativas pode estar mais vinculada a incentivos financeiros do que propriamente a um projeto formativo voltado ao desenvolvimento crítico da prática docente.

Esse cenário pode ser compreendido no contexto das transformações recentes nas políticas educacionais, fortemente influenciadas por modelos de gestão inspirados em princípios gerenciais e na lógica da eficiência. Frigotto (2010) argumenta que as reformas educacionais de orientação neoliberal têm redefinido o papel da educação, convertendo-a em instrumento de produtividade e desempenho. Nesse processo, indicadores quantitativos e metas institucionais passam a orientar a organização das políticas educacionais, vinculando resultados escolares a mecanismos de recompensa financeira e responsabilização individual. Conforme destaca o autor, "a lógica empresarial introduzida nas políticas educacionais desloca o foco da formação humana para a produtividade e para a obtenção de resultados mensuráveis" (Frigotto, 2010, p. 45).

Essa dinâmica também pode ser interpretada à luz da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Para o autor, os sistemas sociais operam por meio de mecanismos de poder simbólico que contribuem para legitimar determinadas práticas e visões de mundo. Em sua análise, Bourdieu (2001) destaca que a chamada "violência simbólica" consiste em formas de dominação que se tornam socialmente aceitas e naturalizadas, de modo que os próprios agentes sociais passam a reproduzir as estruturas que os condicionam. Segundo o autor, "a violência simbólica é uma violência suave, invisível às próprias vítimas, exercida essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento" (Bourdieu, 2001, p. 12).

Aplicada ao campo educacional, essa perspectiva permite compreender que a centralidade da Gratificação por Resultado como motivação para participação nas formações pode contribuir para a naturalização de uma lógica meritocrática. Nessa lógica, os resultados educacionais são frequentemente atribuídos ao desempenho individual dos professores, desconsiderando as condições estruturais que atravessam o sistema educacional, como desigualdades sociais, infraestrutura escolar, condições de trabalho e políticas públicas.

Nesse sentido, Saviani (2013) argumenta que a formação docente precisa ser compreendida como parte de um projeto educativo mais amplo, comprometido com a formação humana e com a democratização do acesso ao conhecimento. Para o autor, reduzir a formação continuada a instrumentos de gestão ou de cumprimento de metas pode comprometer sua dimensão crítica e emancipadora. A formação de professores, nesse sentido, deve estar articulada à reflexão sobre a prática pedagógica e sobre as condições sociais em que o trabalho docente se realiza.

Portanto, a análise do Gráfico indica que a predominância da Gratificação por Resultado como principal motivação para a participação nas formações revela a influência de uma racionalidade gerencial nas políticas educacionais contemporâneas. Embora os incentivos financeiros possam contribuir para ampliar a adesão às atividades formativas, eles também evidenciam uma reconfiguração da finalidade da formação docente, que passa a ser orientada por

mecanismos de desempenho e produtividade. Essa dinâmica reforça a necessidade de refletir criticamente sobre os modelos de formação continuada adotados pelas redes de ensino, buscando compreender em que medida esses processos contribuem efetivamente para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação crítica e socialmente referenciada.

Do ponto de vista sociológico, esse processo evidencia a penetração da racionalidade gerencial no campo educacional. As políticas de formação em serviço passam a operar segundo uma lógica próxima à gestão empresarial, na qual metas, indicadores, produtividade e resultados mensuráveis assumem centralidade. Assim, o professor é progressivamente deslocado da condição de sujeito intelectual e crítico do processo educativo para a posição de executor de programas, metas e orientações institucionais. A formação continuada, nesse contexto, corre o risco de perder sua dimensão emancipadora, tornando-se instrumento de adequação do docente às exigências do sistema.

Esse fenômeno expressa a subordinação da educação às demandas do projeto neoliberal, que tende a converter direitos sociais em mecanismos de eficiência administrativa. A vinculação entre formação e gratificação financeira produz uma relação pragmática com o processo formativo: participa-se não necessariamente porque a formação responde às necessidades concretas da escola ou contribui para a reflexão crítica da prática docente, mas porque sua realização passa a compor critérios de reconhecimento, bonificação ou valorização institucional. Com isso, a política educacional desloca o foco da formação humana integral para a lógica dos resultados, aproximando o trabalho docente de uma cultura de produtividade.

É possivel aprofundar essa análise ao evidenciar que essa lógica não se impõe apenas por coerção direta, mas também por mecanismos simbólicos de legitimação. Quando a participação em formações vinculadas à GR passa a ser vista como algo natural, necessário e inevitável, ocorre um processo de interiorização das regras do campo educacional. Os professores, mesmo diante de possíveis críticas às políticas de formação, acabam aderindo a elas porque reconhecem, no interior do próprio sistema, que sua participação é uma condição para obter reconhecimento institucional, benefícios financeiros ou pertencimento às expectativas da rede. Trata-se, portanto, de uma forma de poder simbólico que transforma exigências administrativas em práticas aparentemente voluntárias.

Essa dinâmica contribui para a naturalização de uma lógica meritocrática no trabalho docente. Ao associar participação, desempenho e gratificação, o sistema tende a responsabilizar individualmente o professor pelos resultados educacionais, desconsiderando fatores estruturais que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem, como condições de trabalho, número de alunos por turma, infraestrutura escolar, desigualdades sociais, acesso a recursos

pedagógicos e tempo destinado ao planejamento. Dessa forma, a GR pode produzir a ideia de que o sucesso ou o fracasso escolar depende prioritariamente do esforço individual do professor, ocultando as contradições sociais e institucionais que atravessam a escola pública.

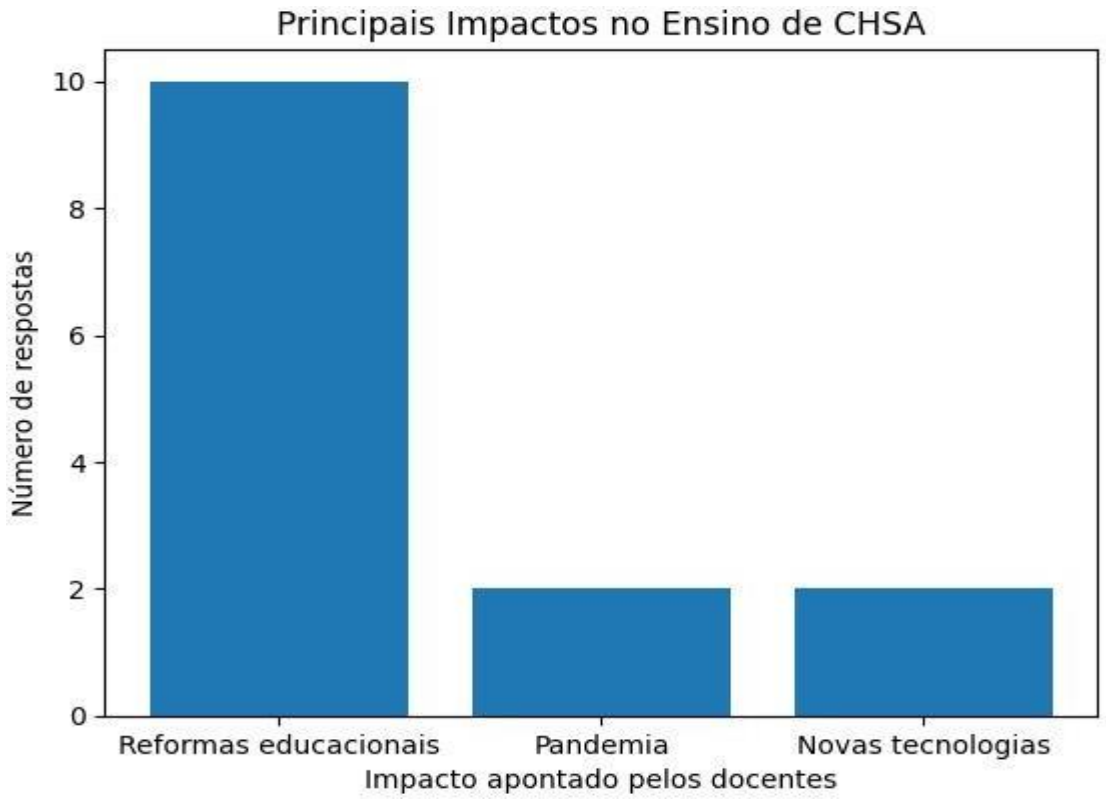
Nesse ponto, a formação docente deve estar articulada a um projeto histórico de democratização do conhecimento e emancipação humana. Quando a formação continuada é reduzida a instrumento de cumprimento de metas, perde-se a possibilidade de compreendê-la como espaço de estudo, problematização da realidade escolar e construção coletiva de alternativas pedagógicas. Para que a formação cumpra uma função crítica, é necessário que ela dialogue com as condições concretas do trabalho docente e com os desafios sociais enfrentados pelos estudantes e pela escola pública.

Portanto, os dados do gráfico revelam uma contradição central: embora a Gratificação por Resultado possa ampliar numericamente a participação dos docentes nas formações em serviço, ela também evidencia que essa adesão está fortemente condicionada por mecanismos externos de incentivo e regulação. A alta participação, nesse caso, não significa necessariamente maior valorização da formação como processo intelectual e pedagógico, mas pode indicar a adaptação dos professores a uma política educacional orientada pela performatividade, pela responsabilização individual e pela gestão por resultados.

A centralidade da GR como motivação para a participação nas formações em serviço expressa uma reconfiguração do sentido da formação continuada no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Em vez de se constituir plenamente como direito coletivo, espaço de autonomia e reflexão crítica, a formação tende a ser incorporada a uma lógica gerencial que associa desenvolvimento profissional a desempenho, produtividade e recompensa financeira. Essa realidade exige uma leitura crítica das políticas de formação docente, pois a valorização profissional não pode ser reduzida à bonificação por resultados, mas deve envolver condições dignas de trabalho, carreira estruturada, tempo institucional para estudo, participação coletiva dos professores na definição das formações e compromisso com uma educação pública socialmente referenciada.

5.5 Reformas educacionais e esvaziamento das Ciências Humanas

O Gráfico demonstra que 71,4% dos docentes participantes da pesquisa apontam as reformas educacionais recentes como o principal fator de impacto no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA). Entre os efeitos mais mencionados pelos professores destacam-se a redução da carga horária das disciplinas da área, a facultatividade de componentes curriculares como Sociologia e Filosofia, a descaracterização curricular das Humanidades e a consequente superficialização teórica dos conteúdos trabalhados em sala de aula.



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses dados indicam que as mudanças implementadas nas políticas curriculares, especialmente a partir da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017, têm produzido transformações significativas na organização do currículo escolar. A flexibilização curricular, apresentada como estratégia para ampliar a autonomia das escolas e diversificar os percursos formativos dos estudantes, tem sido alvo de críticas por parte de pesquisadores da área educacional, sobretudo no que se refere aos impactos sobre o ensino das Ciências Humanas.

Saviani (2013) sustenta que a função social da escola consiste na transmissão e na apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para o autor, a escola deve garantir o acesso sistemático aos conhecimentos científicos, filosóficos e culturais acumulados ao longo da história, pois é por meio desse processo que os estudantes ampliam sua compreensão da realidade social. Nesse sentido, a fragmentação curricular e a flexibilização excessiva podem comprometer a função formativa da escola, uma vez que reduzem o acesso dos estudantes aos conhecimentos estruturados das diferentes áreas do saber. Como afirma Saviani (2013, p. 14), “a escola existe para possibilitar às novas gerações o acesso ao saber elaborado, ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade”.

A partir dessa perspectiva, a redução da carga horária e a facultatividade de disciplinas como Sociologia e Filosofia tendem a enfraquecer a presença das Humanidades no currículo escolar, limitando o espaço destinado à reflexão crítica sobre os processos históricos, sociais e culturais. As Ciências Humanas desempenham papel fundamental na formação dos estudantes,

pois contribuem para o desenvolvimento da consciência histórica, da compreensão das relações sociais e da capacidade de análise crítica da realidade.

Quadro 2 – Impactos das mudanças recentes no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Categoria analítica	**Respostas dos docentes**	**Frequência**
Necessidade de formação digital docente	“Capacitação digital para professores e estudantes”	3
Uso acrítico das tecnologias e da inteligência artificial	“Uso de IA sem reflexão”; “Alunos copiam informações”	3
Potencial pedagógico das tecnologias	“Recursos que ampliam estratégias pedagógicas”	3
Falta de infraestrutura tecnológica	“Falta de equipamentos para todos”	2
Superficialização do conhecimento	“Temas tratados superficialmente”	2

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Kuenzer (2017), ao analisar os desdobramentos da reforma do Ensino Médio, argumenta que a flexibilização curricular proposta pelas políticas educacionais recentes tende a produzir efeitos contraditórios. Embora o discurso oficial enfatize a ampliação das possibilidades formativas e a valorização das escolhas individuais dos estudantes, na prática, a reorganização curricular pode aprofundar desigualdades educacionais. Segundo a autora, a redução da centralidade do currículo comum e a ampliação dos itinerários formativos podem limitar o acesso dos estudantes ao conhecimento científico estruturado, especialmente nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza.

De acordo com Kuenzer (2017), esse processo pode resultar na construção de trajetórias formativas diferenciadas, nas quais determinados grupos sociais têm acesso a um currículo mais amplo e consistente, enquanto outros recebem uma formação mais fragmentada e instrumental. Nesse sentido, a flexibilização curricular pode reforçar desigualdades já existentes no sistema educacional, comprometendo o princípio da educação como direito universal.

Essa discussão também pode ser articulada com a análise de Apple (2003), que destaca que as reformas educacionais contemporâneas frequentemente estão associadas a projetos políticos e econômicos mais amplos. Para o autor, as mudanças curriculares não são neutras, pois refletem disputas em torno do conhecimento considerado legítimo e do papel da escola na sociedade. Assim, a reorganização do currículo pode implicar a valorização de determinadas áreas do conhecimento em detrimento de outras, de acordo com interesses econômicos e políticos predominantes.

Quadro 3 – Percepções docentes sobre interdisciplinaridade no ensino das CHSA

Categoria analítica	**Respostas dos docentes**	**Frequência**
Interdisciplinaridade como elemento fundamental	“Essencial para o ensino”; “Indispensável para compreender a realidade”	5
Experiências interdisciplinares positivas	Integração entre história, literatura e arte	3
Dificuldades institucionais para interdisciplinaridade	“Isolamento das disciplinas”; “Resistência entre professores”	3
Ausência ou pouca experiência interdisciplinar	“Infelizmente não”; “Nenhum exemplo”	3

No caso das Ciências Humanas, a redução do espaço curricular pode estar relacionada à menor valorização de áreas do conhecimento voltadas à análise crítica da sociedade. A diminuição da presença dessas disciplinas no currículo tende a restringir oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico, da reflexão ética e da compreensão histórica, elementos fundamentais para a formação cidadã.

Dessa forma, os dados apresentados no Gráfico indicam que os professores percebem as reformas educacionais recentes como fatores que impactam diretamente o ensino das Ciências Humanas. A redução da carga horária, a facultatividade de disciplinas e a fragmentação curricular contribuem para a descaracterização da área e para a superficialização dos conteúdos trabalhados, o que pode comprometer a formação integral dos estudantes.

Portanto, a análise desses resultados evidencia a necessidade de refletir criticamente sobre as implicações das reformas curriculares para a organização do conhecimento escolar. Garantir o acesso dos estudantes às diferentes áreas do saber, especialmente às Ciências Humanas, constitui condição fundamental para a construção de uma educação comprometida com a formação crítica e com a democratização do conhecimento.

A análise sociológica dos dados evidencia que as reformas educacionais recentes são percebidas pelos docentes como um dos principais fatores de transformação e tensionamento no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O percentual de 71,4% revela que, para a maioria dos participantes, as mudanças curriculares não se restringem a ajustes administrativos, mas afetam diretamente a organização do conhecimento escolar, a carga horária das disciplinas, a autonomia docente e a função social da escola.

Sob uma perspectiva crítica, observa-se que a reforma do Ensino Médio e a flexibilização curricular produzem uma reconfiguração do lugar das Humanidades na escola pública. Embora o discurso oficial apresente a flexibilização como ampliação de escolhas para os estudantes, os dados indicam que, na prática, ela pode resultar na redução do acesso ao conhecimento científico, histórico, filosófico e sociológico. Assim, a ideia de “escolha” precisa ser problematizada, pois nem todos os estudantes dispõem das mesmas condições materiais, culturais e institucionais para construir trajetórias formativas amplas e consistentes.

Compreende-se que a escola tem como função social garantir o acesso ao saber elaborado e historicamente produzido. Quando disciplinas como Sociologia, Filosofia, História e Geografia perdem espaço ou passam a ser tratadas de forma fragmentada, há um enfraquecimento da formação crítica dos estudantes. A redução da carga horária das Ciências Humanas não representa apenas uma alteração curricular, mas uma disputa sobre quais conhecimentos são considerados legítimos e necessários para a formação da juventude.

Para compreender que a flexibilização curricular pode aprofundar desigualdades educacionais ao oferecer percursos formativos diferenciados, o sistema pode garantir a alguns estudantes uma formação ampla e propedêutica, enquanto destina a outros uma formação mais prática, instrumental e voltada à adaptação ao mercado de trabalho. Assim, a reforma curricular pode reforçar desigualdades sociais já existentes, especialmente entre estudantes da escola pública, que dependem da instituição escolar para acessar conhecimentos que muitas vezes não estão disponíveis em outros espaços sociais.

Ao considerar que o currículo escolar é um campo de disputas simbólicas. A diminuição da presença das Humanidades revela uma hierarquização dos saberes, na qual conhecimentos voltados à crítica social, à reflexão histórica e à compreensão das desigualdades passam a ocupar

posição secundária. Essa hierarquização não é neutra: ela expressa relações de poder que definem quais conhecimentos devem ser valorizados e quais podem ser reduzidos ou marginalizados.

As reformas curriculares estão vinculadas a projetos políticos e econômicos mais amplos. Quando a escola passa a privilegiar competências, habilidades, produtividade e empregabilidade, corre-se o risco de subordinar a formação humana às demandas do mercado. Nesse contexto, as Ciências Humanas tornam-se incômodas justamente porque possibilitam aos estudantes questionar a realidade social, compreender as contradições históricas e problematizar as desigualdades presentes na sociedade.

Os dados qualitativos apresentados nos quadros reforçam essa leitura crítica. As falas docentes apontam preocupação com a superficialização do conhecimento, o uso acrítico das tecnologias e da inteligência artificial, a falta de infraestrutura tecnológica e as dificuldades institucionais para práticas interdisciplinares. Esses elementos demonstram que os impactos das reformas não se limitam ao currículo formal, mas alcançam o cotidiano escolar, as condições de trabalho docente e a qualidade da aprendizagem oferecida aos estudantes.

As reformas educacionais recentes produzem efeitos contraditórios no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Embora sejam apresentadas como modernização curricular, ampliação da autonomia e adequação às demandas contemporâneas, os dados da pesquisa indicam que elas têm contribuído para a redução do espaço das Humanidades, para a fragmentação do conhecimento e para a intensificação das desigualdades educacionais. Dessa forma, defender a presença das Ciências Humanas no currículo significa defender uma escola pública comprometida com a formação integral, crítica, democrática e socialmente referenciada dos estudantes.

5.6 A efetividade nas práticas pedagógicas após as Formações continuadas em serviço

A análise das respostas abertas evidencia que os desafios enfrentados pelos docentes da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas estão relacionados tanto a fatores pedagógicos quanto a transformações estruturais das políticas educacionais. Entre os aspectos mais recorrentes destacam-se o desinteresse dos estudantes, a dificuldade de leitura e interpretação de textos e a redução da carga horária das disciplinas da área, especialmente após as reformas educacionais recentes.

Além disso, os docentes apontam preocupações relacionadas à desvalorização das Ciências Humanas no currículo escolar, bem como às dificuldades de trabalhar conteúdos

teóricos em um contexto marcado pela predominância do senso comum e pela disseminação de informações superficiais nas redes digitais.

No que se refere ao uso das tecnologias, os professores reconhecem seu potencial pedagógico, mas destacam desafios relacionados à infraestrutura tecnológica das escolas e à necessidade de formação docente para o uso crítico dessas ferramentas. Esses dados indicam que a incorporação das tecnologias digitais no ensino não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas também de políticas de formação continuada que possibilitem sua integração pedagógica de maneira reflexiva.

Os dados qualitativos da pesquisa evidenciam um nível significativo de insatisfação por parte dos docentes em relação ao formato das formações em serviço ofertadas pela rede estadual de ensino. Entre os aspectos mais recorrentes nos relatos destacam-se o caráter repetitivo das atividades formativas, a predominância de metodologias centradas na leitura de slides, a distância entre os conteúdos abordados e a realidade concreta das escolas, além da ausência de discussões específicas relacionadas às particularidades das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA).

Esses elementos indicam que as formações em serviço têm sido percebidas pelos professores mais como atividades burocráticas ou de cumprimento institucional do que como espaços efetivos de reflexão pedagógica e desenvolvimento profissional. Essa percepção pode ser compreendida no contexto das transformações recentes nas políticas educacionais, marcadas pela incorporação de princípios gerenciais e pela adoção de modelos de gestão inspirados na lógica empresarial.

Frigotto (2010) argumenta que as reformas educacionais contemporâneas estão profundamente vinculadas às transformações do Estado no contexto do capitalismo contemporâneo. Segundo o autor, as políticas educacionais passaram a incorporar princípios da gestão empresarial, como eficiência, produtividade e controle por resultados, redefinindo o papel das instituições escolares e do trabalho docente. Nesse cenário, a formação continuada tende a ser organizada de maneira padronizada e instrumental, com o objetivo de alinhar as práticas pedagógicas às diretrizes e metas estabelecidas pelas políticas educacionais. Como afirma Frigotto (2010, p. 28), “a lógica empresarial introduzida nas políticas educacionais redefine a escola como espaço de gestão de resultados, subordinando o trabalho docente a mecanismos de controle e produtividade”.

Essa racionalidade gerencial também se manifesta na organização das políticas de formação docente, nas quais os conteúdos e metodologias são frequentemente definidos de forma centralizada, com pouca consideração pelas especificidades dos contextos escolares e das diferentes áreas do conhecimento. No caso das Ciências Humanas, essa padronização pode resultar na desconsideração das particularidades epistemológicas e metodológicas que caracterizam a área, contribuindo para o distanciamento entre as formações ofertadas e as necessidades concretas dos professores.

A análise desse fenômeno pode ser aprofundada a partir das contribuições teóricas de Pierre Bourdieu. Em sua interpretação sobre o funcionamento do Estado e das instituições sociais, Bourdieu (1998) destaca que o poder estatal se exerce não apenas por meio de mecanismos coercitivos, mas também por formas simbólicas de regulação e controle. Para o autor, o Estado contemporâneo reorganiza suas funções de modo a atuar como instância reguladora e avaliadora permanente, estabelecendo normas, padrões e critérios que orientam as práticas dos agentes sociais. Nesse contexto, os profissionais da educação passam a operar sob um conjunto de dispositivos institucionais que orientam e regulam suas práticas.

Conforme afirma Bourdieu (1998, p. 7), o poder simbólico constitui “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos”. No campo educacional, essa forma de poder manifesta-se por meio da naturalização de determinadas políticas e práticas institucionais, que passam a ser percebidas como necessárias ou inevitáveis. As formações em serviço, quando organizadas sob lógica centralizadora e padronizada, podem funcionar como instrumentos de difusão dessas orientações institucionais, contribuindo para o alinhamento das práticas docentes às reformas educacionais em curso.

Nesse sentido, a formação continuada deixa de se configurar prioritariamente como espaço de construção coletiva do conhecimento pedagógico e de reflexão crítica sobre a prática docente. Em vez disso, passa a operar como mecanismo de adaptação dos professores às exigências institucionais e às mudanças estruturais implementadas pelas políticas educacionais. Esse processo pode limitar as possibilidades de autonomia intelectual e pedagógica dos docentes, reduzindo o potencial emancipatório da formação continuada.

Saviani (2013) ressalta que a formação docente deve estar orientada pela reflexão crítica sobre a prática educativa e pela compreensão das relações entre educação e sociedade. Para o autor, a formação de professores precisa possibilitar a apropriação consciente dos fundamentos teóricos e pedagógicos que orientam o trabalho educativo, permitindo que os docentes compreendam e analisem criticamente as políticas e práticas que atravessam o cotidiano escolar.

Dessa forma, a análise dos dados qualitativos evidencia que a organização das formações em serviço, quando orientada predominantemente por uma racionalidade gerencial, tende a restringir seu potencial formativo. Ao privilegiar modelos padronizados e centrados na transmissão de conteúdos administrativos ou normativos, essas formações podem se afastar das necessidades concretas do trabalho docente e das especificidades das áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas. Esse cenário reforça a necessidade de repensar as políticas de formação continuada, de modo a fortalecer espaços de reflexão coletiva, autonomia pedagógica e diálogo entre teoria e prática.

5.7 Tecnologia, inovação e contradições pedagógicas

Os dados qualitativos da pesquisa revelam que os docentes reconhecem o potencial das tecnologias digitais no processo educativo, sobretudo no que se refere à ampliação de recursos didáticos e às possibilidades de diversificação das estratégias pedagógicas. No entanto, os relatos também apontam uma série de desafios relacionados ao uso dessas tecnologias no contexto escolar. Entre os principais aspectos mencionados pelos professores destacam-se o uso acrítico de ferramentas de inteligência artificial, a falta de infraestrutura adequada nas escolas, a superficialização dos conteúdos e a ausência de formação específica para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Quadro 4 – Impactos e desafios do uso de tecnologias digitais no ensino das CHSA

Categoria analítica	**Respostas dos docentes**	**Frequência**
Necessidade de formação digital docente	“Capacitação digital para professores e estudantes”	3
Uso acrítico das tecnologias e da inteligência artificial	“Uso de IA sem reflexão”; “Alunos copiam informações”	3
Potencial pedagógico das tecnologias	“Recursos que ampliam estratégias pedagógicas”	3
Falta de infraestrutura tecnológica	“Falta de equipamentos para todos”	2
Superficialização do conhecimento	“Temas tratados superficialmente”	2

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Esses elementos evidenciam que a incorporação das tecnologias no ambiente escolar não ocorre de forma neutra ou automática. Embora os recursos digitais sejam frequentemente apresentados pelas políticas educacionais como instrumentos capazes de promover inovação pedagógica, sua utilização efetiva depende de condições materiais, formativas e pedagógicas que permitam sua integração crítica ao processo de ensino e aprendizagem.

Saviani (2008) argumenta que a utilização de recursos tecnológicos na educação deve ser compreendida como parte de um processo pedagógico mais amplo, no qual o professor exerce papel central na mediação do conhecimento. Para o autor, a presença de tecnologias na escola não elimina a necessidade de mediação pedagógica, pois o acesso à informação não se confunde

com a construção do conhecimento. Nesse sentido, Saviani (2008, p. 68) afirma que “os meios tecnológicos podem ampliar as possibilidades de acesso à informação, mas não substituem o trabalho educativo do professor, responsável por orientar a apropriação crítica do conhecimento”.

A partir dessa perspectiva, o uso de ferramentas digitais sem fundamentação teórica consistente pode contribuir para a reprodução de práticas pedagógicas superficiais, centradas na transmissão rápida de informações, sem promover a reflexão crítica dos estudantes sobre os conteúdos trabalhados. Isso se torna ainda mais evidente no contexto atual, marcado pela expansão de ferramentas de inteligência artificial que facilitam o acesso imediato a respostas e conteúdos, mas que nem sempre estimulam processos mais profundos de aprendizagem.

Kuenzer (2011) também destaca que a integração das tecnologias ao processo educativo exige uma formação docente sólida, fundamentada em bases científicas e pedagógicas consistentes. Para a autora, a adoção de tecnologias sem o devido suporte formativo pode resultar em práticas pedagógicas marcadas pelo improviso e pelo modismo educacional. Segundo Kuenzer (2011, p. 678), “a incorporação das tecnologias na educação exige formação teórica consistente, pois, sem essa base, os recursos tecnológicos tendem a ser utilizados de forma instrumental e acrítica”.

Nesse sentido, a formação docente desempenha papel fundamental para que as tecnologias digitais sejam utilizadas de maneira crítica e significativa no contexto escolar. Não se trata apenas de aprender a operar ferramentas tecnológicas, mas de compreender suas implicações pedagógicas, sociais e culturais, de modo a integrá-las ao processo educativo de forma coerente com os objetivos formativos da escola.

Outro aspecto relevante destacado pelos professores refere-se à falta de infraestrutura tecnológica nas escolas, o que evidencia uma contradição recorrente nas políticas educacionais contemporâneas. Embora os discursos oficiais enfatizem a importância da inovação tecnológica na educação, muitas instituições escolares ainda enfrentam dificuldades relacionadas ao acesso a equipamentos, conectividade e suporte técnico. Essa situação revela que a efetiva integração das tecnologias ao ensino depende não apenas da disponibilidade de ferramentas digitais, mas também de investimentos estruturais e de políticas de formação continuada que considerem as condições concretas do trabalho docente.

Dessa forma, os resultados da pesquisa indicam que a presença das tecnologias digitais na escola constitui um campo marcado por tensões e contradições. Por um lado, os docentes reconhecem o potencial desses recursos para ampliar as possibilidades pedagógicas; por outro, apontam limites relacionados à infraestrutura, à formação e ao uso acrítico dessas ferramentas. Essa realidade reforça a necessidade de compreender a tecnologia não como solução automática para os desafios educacionais, mas como recurso que precisa ser articulado a projetos pedagógicos fundamentados teoricamente e comprometidos com a formação crítica dos estudantes.

A análise sociológica dos dados evidencia que a inserção das tecnologias digitais no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ocorre de maneira marcada por contradições estruturais, pedagógicas e políticas. Embora os docentes reconheçam o potencial das tecnologias para diversificar estratégias de ensino e ampliar recursos didáticos, os relatos revelam preocupações relacionadas ao uso acrítico das ferramentas digitais, à superficialização do conhecimento, à ausência de formação específica e às limitações de infraestrutura presentes no cotidiano escolar.

Sob uma perspectiva sociológica crítica, percebe-se que a expansão das tecnologias digitais na educação não pode ser compreendida apenas como avanço técnico ou modernização pedagógica. Trata-se de um processo inserido nas transformações mais amplas da sociedade contemporânea, marcada pela intensificação da circulação de informações, pela centralidade das tecnologias no mundo do trabalho e pela influência crescente das lógicas mercadológicas sobre as políticas educacionais. Nesse contexto, a escola passa a ser pressionada a incorporar rapidamente ferramentas digitais e plataformas tecnológicas, muitas vezes sem que existam condições materiais e formativas adequadas para sua utilização crítica e pedagógica.

Compreende-se que o acesso à informação não se confunde com a apropriação crítica do conhecimento. As tecnologias podem ampliar possibilidades de comunicação e acesso a conteúdos, porém não substituem a mediação pedagógica exercida pelo professor. Quando utilizadas de forma instrumental e descontextualizada, as ferramentas digitais podem reforçar práticas pedagógicas superficiais, centradas na reprodução rápida de informações e no enfraquecimento da reflexão crítica. Isso se torna ainda mais evidente diante do uso crescente da inteligência artificial, apontado pelos docentes como fator que estimula respostas imediatas e cópias automáticas, reduzindo processos de análise, interpretação e elaboração intelectual dos estudantes.

Essa análise ao demonstrar que a incorporação das tecnologias à educação está diretamente relacionada às políticas de formação docente e às condições concretas de trabalho. A ausência de formação teórica consistente pode transformar as tecnologias em instrumentos meramente operacionais, utilizados de maneira improvisada ou subordinados ao modismo educacional. Nesse sentido, o problema não reside apenas na presença das tecnologias, mas na forma como elas são apropriadas dentro do processo pedagógico. Sem fundamentos críticos, a inovação tecnológica pode resultar na intensificação da lógica instrumental da educação, priorizando rapidez, produtividade e desempenho em detrimento da construção reflexiva do conhecimento.

A falta de infraestrutura tecnológica nas escolas públicas demonstra que o acesso às tecnologias ocorre de maneira desigual, refletindo as próprias desigualdades estruturais da sociedade. Assim,

enquanto determinados grupos sociais possuem amplo acesso a equipamentos, internet de qualidade e repertórios culturais digitais, outros enfrentam limitações materiais que dificultam a apropriação crítica dessas ferramentas. Dessa forma, a tecnologia pode tanto ampliar possibilidades educativas quanto aprofundar desigualdades já existentes no campo educacional.

Além disso, observa-se que a introdução das tecnologias digitais nas políticas educacionais frequentemente está associada a discursos de inovação, modernização e eficiência. Entretanto, tais discursos não são neutros, pois refletem interesses econômicos e políticos vinculados à reorganização da educação segundo princípios gerenciais e mercadológicos. A valorização excessiva das tecnologias pode deslocar o debate educacional das questões estruturais da escola pública — como valorização docente, condições de trabalho, currículo e desigualdades sociais — para soluções técnicas apresentadas como respostas universais aos problemas educacionais.

Os dados da pesquisa também revelam uma tensão importante entre potencial pedagógico e superficialização do conhecimento. Embora os docentes reconheçam que os recursos digitais podem enriquecer as práticas pedagógicas, há preocupação com o enfraquecimento do aprofundamento teórico e da leitura crítica da realidade. No campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, essa questão torna-se particularmente relevante, pois a formação crítica depende de processos de reflexão histórica, interpretação social e análise das contradições da sociedade — dimensões que não podem ser reduzidas ao consumo rápido e fragmentado de informações digitais.

O uso das tecnologias digitais no ensino das Ciências Humanas constitui um campo permeado por disputas pedagógicas, políticas e sociais. As tecnologias não representam soluções automáticas para os desafios educacionais, mas instrumentos que podem assumir diferentes sentidos conforme as condições de acesso, formação docente e projetos pedagógicos que orientam sua utilização. A análise sociológica evidencia que a integração crítica das tecnologias exige investimentos em infraestrutura, políticas de formação continuada e valorização do trabalho docente, de modo que os recursos digitais contribuam efetivamente para a democratização do conhecimento e para a formação crítica dos estudantes, e não apenas para a adaptação da escola às demandas técnicas e produtivistas da sociedade contemporânea.

5.8 Ciências Humanas e formação cidadã: tensões entre formação crítica e racionalidade gerencial

Apesar das limitações estruturais e institucionais apontadas pelos docentes participantes da pesquisa, os dados qualitativos evidenciam que os professores continuam atribuindo às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) um papel central na formação crítica dos estudantes. Entre as contribuições mais mencionadas destacam-se o desenvolvimento do

pensamento crítico, a capacidade de análise das relações sociais, a compreensão das estruturas de poder e o enfrentamento do senso comum e da desinformação. Esses elementos reforçam a compreensão de que as Ciências Humanas desempenham função fundamental na formação cidadã e na construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade social.

Saviani (2013) sustenta que a função social da escola está diretamente relacionada à transmissão e à apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Para o autor, o acesso ao conhecimento científico e sistematizado constitui condição essencial para a formação crítica dos indivíduos, pois possibilita compreender a realidade social para além das aparências imediatas. Nesse sentido, a escola deve garantir aos estudantes o contato com os conhecimentos elaborados historicamente, permitindo que se apropriem desses saberes como instrumentos de emancipação intelectual. Conforme afirma Saviani (2013, p. 14), “a escola existe para propiciar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento elaborado, que lhes permita compreender criticamente a realidade”.

Nessa perspectiva, as Ciências Humanas ocupam papel estratégico no currículo escolar, pois contribuem para a formação de sujeitos capazes de analisar processos históricos, compreender relações sociais e refletir sobre os conflitos e contradições presentes na sociedade. Frigotto (2010) reforça essa interpretação ao argumentar que a educação deve ser compreendida como prática social vinculada às disputas em torno dos projetos de sociedade. Para o autor, as Humanidades são fundamentais para a formação política e social dos indivíduos, sobretudo em contextos marcados por profundas transformações econômicas, sociais e culturais. Como destaca Frigotto (2010, p. 36), “a educação não pode reduzir-se à preparação técnica para o mercado de trabalho, pois envolve a formação humana em sua dimensão histórica, social e política”.

Entretanto, os dados da pesquisa revelam uma contradição significativa entre a importância atribuída às Ciências Humanas pelos docentes e as condições institucionais em que se desenvolvem as políticas de formação em serviço. Embora haja elevada participação nas formações ofertadas pela rede estadual, os professores indicam baixa percepção de contribuição efetiva dessas atividades para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas. Além disso, os relatos evidenciam forte influência das reformas educacionais recentes e a predominância de uma lógica gerencial e meritocrática na organização das políticas formativas.

Essa contradição pode ser compreendida à luz das análises de Kuenzer (2017) sobre as transformações nas políticas educacionais contemporâneas. Segundo a autora, as reformas educacionais recentes têm sido orientadas por princípios de flexibilização curricular e gestão por resultados, o que tende a redefinir o papel da escola e do trabalho docente. Nesse contexto, a formação continuada passa a ser organizada como instrumento de alinhamento dos professores às diretrizes das reformas educacionais, muitas vezes priorizando a implementação de políticas e metas institucionais em detrimento da reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

A sociologia de Pierre Bourdieu também oferece importantes contribuições para a compreensão desse fenômeno. Ao analisar o funcionamento das instituições sociais, Bourdieu

(1998) argumenta que o Estado exerce poder simbólico ao estabelecer normas, classificações e critérios que orientam as práticas dos agentes sociais. No campo educacional, esse poder manifesta-se por meio de políticas curriculares, sistemas de avaliação e programas de formação docente que orientam e regulam o trabalho dos professores. Conforme destaca o autor, o poder simbólico consiste em “um poder invisível que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber a que lhe estão sujeitos” (Bourdieu, 1998, p. 7).

Aplicada ao contexto das políticas de formação docente, essa perspectiva permite compreender que a formação em serviço pode assumir caráter instrumental, funcionando como mecanismo de adaptação dos professores às reformas educacionais em curso. Em vez de constituir espaço de produção coletiva de conhecimento e de reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico, a formação passa a ser orientada por objetivos administrativos e gerenciais, vinculados à implementação de políticas educacionais e ao cumprimento de metas institucionais.

Os dados da pesquisa indicam que esse processo tem sido acompanhado por características que revelam a presença de uma racionalidade gerencial na organização das políticas formativas. Entre esses elementos destacam-se a centralidade de mecanismos de bonificação e gratificação por resultados, a padronização das atividades formativas, a redução da autonomia docente e a crescente desvalorização das Ciências Humanas no currículo escolar. Tais aspectos apontam para um cenário em que a formação docente tende a ser reorganizada segundo princípios de eficiência, produtividade e controle institucional.

Nesse sentido, a análise dos resultados sugere que a política de formação em serviço investigada apresenta traços característicos do que diversos autores identificam como gerencialismo educacional. Esse modelo de gestão educacional, inspirado em práticas administrativas do setor empresarial, prioriza indicadores de desempenho, metas institucionais e mecanismos de responsabilização individual dos profissionais da educação. Como consequência, a formação continuada pode ser orientada mais pela necessidade de adequação às reformas educacionais do que pelo desenvolvimento crítico da prática pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se fundamental refletir sobre as condições necessárias para que a formação em serviço possa cumprir efetivamente um papel emancipador no campo educacional. À luz das contribuições teóricas de Saviani, Frigotto, Kuenzer e Bourdieu, é possível afirmar que a construção de políticas formativas comprometidas com a formação crítica dos professores exige a superação da lógica estritamente gerencial que tem orientado muitas das reformas educacionais contemporâneas.

Nesse sentido, algumas condições tornam-se essenciais para fortalecer o caráter formativo e emancipador da formação docente. Entre elas destacam-se a garantia de autonomia pedagógica dos professores, a valorização do conhecimento científico produzido nas áreas das Ciências Humanas, a superação de mecanismos de gestão baseados exclusivamente em metas e bonificações e a articulação entre teoria, prática pedagógica e realidade social.

Sem a implementação de mudanças estruturais nesse sentido, a formação em serviço tende a continuar operando predominantemente como mecanismo de adaptação dos professores às reformas educacionais em curso. Em vez de constituir espaço de reflexão coletiva e de produção de conhecimento pedagógico, a formação corre o risco de limitar-se à função de instrumento administrativo de implementação de políticas educacionais,

5.9 Os desafios e as possibilidades no ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas após as formações continuadas em serviço

A análise dos dados apresentados nos Quadros 5 evidencia que os docentes participantes da pesquisa identificam um conjunto significativo de desafios estruturais que atravessam o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) na educação básica. Ao mesmo tempo, os resultados apontam para o reconhecimento do papel formativo dessas disciplinas na construção da cidadania e do pensamento crítico dos estudantes.

Quadro 5– Principais desafios enfrentados por professores nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

No que se refere aos desafios enfrentados pelos professores, os dados indicam que as dificuldades mais recorrentes estão relacionadas ao desinteresse dos estudantes e às dificuldades de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura e à participação nas atividades em sala de aula. Esse resultado evidencia que o ensino das Ciências Humanas enfrenta tensões relacionadas às condições concretas de aprendizagem dos estudantes e às transformações socioculturais que atravessam o contexto escolar contemporâneo.

Conforme aponta Libâneo (2013), o trabalho docente na educação básica tem sido marcado por desafios relacionados à heterogeneidade das turmas, às dificuldades de aprendizagem e às mudanças nas formas de acesso à informação. Para o autor, a prática pedagógica precisa considerar essas transformações, articulando estratégias que possibilitem aos estudantes a compreensão crítica da realidade social.

Outro aspecto relevante evidenciado no Quadro 5 refere-se à redução da carga horária das disciplinas da área e aos impactos das reformas educacionais recentes, especialmente no contexto da reforma do Ensino Médio instituída pela Lei nº 13.415/2017. A diminuição do espaço curricular destinado às Ciências Humanas tem sido apontada por diversos pesquisadores como um dos efeitos mais significativos das mudanças recentes nas políticas educacionais brasileiras.

Categoria analítica	**Respostas dos docentes**	**Frequência**
Desinteresse e dificuldades de	“Desinteresse dos alunos”; “Dificuldade de	4

aprendizagem dos estudantes	leitura"; "Conseguir atenção e participação nas aulas"	
Redução da carga horária e impactos das reformas educacionais	"Redução da carga horária"; "Diminuição sistemática das disciplinas"; "Reformas do Novo Ensino Médio"	3
Desvalorização das Ciências Humanas	"Narrativa que reduz a área a doutrinação"; "Menor valorização das humanidades"	2
Condições de trabalho docente	"Sobrecarga de trabalho"; "Desvalorização da carreira"	2
Influência do senso comum e polarização ideológica	"Ler os fatos da realidade em tempos de opiniões"; "Desassociar senso comum das CHSA"	2
Falta de materiais didáticos específicos	"Falta de material de CHSA"	1

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Nesse sentido, apesar dos desafios apontados pelos docentes, os dados apresentados no Quadro 6 indicam que as Ciências Humanas continuam sendo percebidas como área fundamental para a formação cidadã dos estudantes. Entre as principais contribuições destacadas pelos professores encontram-se o desenvolvimento do pensamento crítico, a formação política e social, o estímulo ao debate e à reflexão e a ampliação da consciência social.

Saviani (2013) argumenta que a função social da escola consiste na transmissão e na apropriação do conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nesse sentido, a redução do tempo destinado ao estudo sistemático das diferentes áreas do conhecimento pode comprometer o acesso dos estudantes aos saberes científicos e culturais que fundamentam a formação escolar. Como destaca o autor, "a escola existe para possibilitar às novas gerações o acesso ao saber elaborado, ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade" (Saviani, 2013, p. 14).

Além disso, os docentes também apontam a desvalorização das Ciências Humanas e as condições de trabalho docente como desafios relevantes. Entre os aspectos mencionados

destacam-se a sobrecarga de trabalho, a precarização das condições profissionais e a disseminação de discursos que questionam a legitimidade das Humanidades no currículo escolar. Esses elementos revelam que o ensino das CHSA está inserido em um contexto mais amplo de disputas simbólicas e políticas em torno do papel da escola e do conhecimento escolar.

A sociologia de Pierre Bourdieu contribui para compreender esse fenômeno ao destacar que o campo educacional é atravessado por relações de poder e disputas simbólicas em torno do conhecimento considerado legítimo. Segundo o autor, as instituições escolares operam como espaços de reprodução e de disputa de capitais culturais, nos quais determinados saberes tendem a ser mais valorizados do que outros (Bourdieu, 1998). Nesse contexto, a desvalorização das Ciências Humanas pode ser interpretada como parte de um processo mais amplo de reorganização das prioridades curriculares no interior das políticas educacionais.

Outro aspecto apontado pelos professores refere-se à influência do senso comum e à polarização ideológica no ambiente escolar, fenômeno que tem sido intensificado pela circulação de informações nas redes digitais e pela expansão de discursos simplificados sobre temas sociais e políticos. Nesse cenário, o ensino das Ciências Humanas enfrenta o desafio de promover a análise crítica da realidade em um contexto marcado pela disseminação de opiniões e pela fragilização do debate público.

Frigotto (2010) destaca que a educação não pode ser reduzida à preparação técnica para o mercado de trabalho, pois envolve a formação humana em sua dimensão histórica, social e política. Para o autor, as Humanidades desempenham papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender as contradições da sociedade e de participar criticamente da vida social.

Esses resultados dialogam diretamente com as análises de Saviani (2013), que defende que a escola deve garantir o acesso ao conhecimento sistematizado como condição para a emancipação intelectual dos indivíduos. Ao possibilitar a compreensão dos processos históricos, sociais e culturais, as Ciências Humanas contribuem para que os estudantes desenvolvam a capacidade de interpretar criticamente a realidade e de atuar de forma consciente na sociedade. Kuenzer (2017) também destaca que a formação escolar precisa possibilitar aos estudantes a compreensão das relações entre conhecimento, trabalho e sociedade. Para a autora, a educação deve promover a construção de sujeitos capazes de analisar criticamente os processos sociais e de participar das transformações da realidade.

Assim, a análise dos dados da pesquisa revela uma tensão significativa entre os desafios estruturais enfrentados pelos docentes e o potencial formativo das Ciências Humanas no currículo escolar. Enquanto as políticas educacionais recentes têm reconfigurado o lugar dessas disciplinas no sistema educacional, os professores continuam reconhecendo sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação cidadã.

Dessa forma, os resultados indicam que o fortalecimento do ensino das Ciências Humanas depende não apenas da ampliação do espaço curricular destinado a essas disciplinas, mas também da construção de políticas educacionais que valorizem o trabalho docente,

promovam condições adequadas de ensino e assegurem o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, histórico e social.

Quadro 6 – Contribuições das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação cidadã

Categoria analítica	**Respostas dos docentes**	**Frequência**
Desenvolvimento do pensamento crítico	“Desnaturalizar os fatos sociais”; “Interpretar o mundo”	5
Formação política e social	“Formação político-social do indivíduo”	3
Estímulo ao debate e à reflexão	“Incentivar investigação e debate”	3
Ampliação da consciência social	“Compreender desigualdades e relações sociais”	3

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados apresentados no Quadro 6 evidenciam que os docentes participantes da pesquisa reconhecem nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) um papel central na formação cidadã dos estudantes. As respostas indicam que essa contribuição se manifesta principalmente por meio do desenvolvimento do pensamento crítico, da formação política e social, do estímulo ao debate e da ampliação da consciência social sobre as desigualdades e relações de poder presentes na sociedade.

A categoria mais recorrente nas respostas dos docentes refere-se ao desenvolvimento do pensamento crítico, destacando-se expressões como “desnaturalizar os fatos sociais” e “interpretar o mundo”. Essa percepção dialoga diretamente com a compreensão de que as Ciências Humanas possibilitam aos estudantes compreender a realidade social para além das aparências imediatas, permitindo analisar processos históricos, políticos e culturais de forma reflexiva.

Nesse sentido, Saviani (2013) sustenta que a função social da escola consiste em garantir o acesso dos estudantes ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade. Para o autor, esse acesso é condição fundamental para que os indivíduos

desenvolvam a capacidade de compreender criticamente a realidade social. Conforme afirma o autor, “a escola existe para propiciar às novas gerações o acesso ao saber sistematizado, ao conhecimento elaborado, que lhes permita compreender criticamente a realidade” (Saviani, 2013, p. 14).

Essa perspectiva também é reforçada por Frigotto (2010), ao argumentar que a educação não pode ser reduzida à preparação técnica para o mercado de trabalho, pois envolve a formação humana em suas dimensões histórica, social e política. Para o autor, as Ciências Humanas desempenham papel fundamental na formação de sujeitos capazes de compreender as contradições da sociedade e de participar criticamente da vida social. Nessa direção, o autor afirma que “a educação é uma prática social que se insere nas disputas em torno dos projetos de sociedade e, portanto, não pode ser reduzida a uma função meramente instrumental” (Frigotto, 2010, p. 36).

Outro aspecto relevante identificado nas respostas dos docentes refere-se à formação política e social dos estudantes. Essa dimensão evidencia que o ensino das Ciências Humanas contribui para a compreensão das relações de poder, das estruturas sociais e dos processos históricos que organizam a vida em sociedade. Ao possibilitar o contato com diferentes interpretações da realidade social, essas disciplinas ampliam as condições para o exercício da cidadania e para a participação consciente na vida pública.

Nesse sentido, Apple (2003) argumenta que o currículo escolar constitui um espaço de disputas políticas e culturais, no qual determinados conhecimentos são valorizados ou marginalizados de acordo com os interesses sociais predominantes. Para o autor, o acesso ao conhecimento crítico é fundamental para que os estudantes possam compreender as relações de poder presentes na sociedade e desenvolver uma postura ativa diante das desigualdades sociais.

As respostas dos docentes também indicam que as Ciências Humanas contribuem para o estímulo ao debate e à reflexão, elementos essenciais para o desenvolvimento da argumentação e do pensamento autônomo. A promoção do debate em sala de aula possibilita aos estudantes confrontar diferentes perspectivas, construir interpretações próprias e desenvolver habilidades relacionadas à análise crítica da realidade social.

Nesse contexto, Libâneo (2013) destaca que o ensino das Ciências Humanas deve promover processos de aprendizagem que articulem conhecimento teórico e reflexão crítica sobre a realidade. Para o autor, a escola tem a responsabilidade de formar sujeitos capazes de interpretar o mundo e de participar ativamente da construção da vida social.

Por fim, os dados evidenciam a importância das CHSA na ampliação da consciência social, especialmente no que se refere à compreensão das desigualdades e das relações sociais. Essa dimensão revela que os professores reconhecem nas Humanidades um campo de conhecimento fundamental para o desenvolvimento da empatia, da compreensão histórica e da análise crítica das estruturas sociais.

Dessa forma, a análise dos dados evidencia que, mesmo em um contexto marcado por reformas educacionais e reconfigurações curriculares, os docentes continuam atribuindo às Ciências Humanas um papel central na formação cidadã. O desenvolvimento do pensamento crítico, a formação política, o estímulo ao debate e a ampliação da consciência social constituem dimensões fundamentais da contribuição dessas disciplinas para a formação integral dos estudantes.

Entretanto, é importante destacar que a efetivação desse potencial formativo depende das condições institucionais e pedagógicas em que o ensino das Ciências Humanas se desenvolve. A valorização dessas disciplinas no currículo escolar, a garantia de condições adequadas de trabalho docente e a construção de políticas educacionais comprometidas com a formação crítica dos estudantes são elementos fundamentais para que as Ciências Humanas possam cumprir plenamente sua função social no campo educacional.

A análise dos dados evidencia que o ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas encontra-se atravessado por múltiplas tensões sociais, pedagógicas e políticas. As dificuldades apontadas pelos docentes , desinteresse dos estudantes, dificuldades de leitura, baixa participação nas aulas, redução da carga horária, desvalorização das Humanidades, sobrecarga docente, influência do senso comum e falta de materiais específicos revelam que os desafios da área não podem ser interpretados apenas como problemas internos da sala de aula, mas como expressões de transformações mais amplas que atingem a escola pública contemporânea.

Sob uma perspectiva sociológica, o desinteresse dos estudantes e as dificuldades de aprendizagem precisam ser compreendidos em relação às condições sociais, culturais e econômicas que atravessam suas trajetórias escolares. A escola recebe sujeitos marcados por diferentes experiências familiares, repertórios culturais, condições materiais de estudo e formas de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, a dificuldade de leitura, a baixa participação e a fragilidade na interpretação dos conteúdos não são apenas resultados de “falta de esforço” individual, mas expressam desigualdades históricas no acesso ao capital cultural, como analisa Bourdieu. Assim, o trabalho docente nas CHSA torna-se ainda mais complexo, pois precisa mediar conhecimentos teóricos, históricos e sociais com estudantes que muitas vezes não tiveram asseguradas plenamente as condições básicas para apropriação do conhecimento escolar.

A redução da carga horária e os impactos das reformas educacionais recentes aprofundam esse cenário. Quando o tempo destinado às Ciências Humanas é diminuído, reduz-se também a possibilidade de desenvolver processos formativos baseados na leitura, no debate, na argumentação e na análise crítica da realidade. Essa diminuição não é neutra: ela expressa uma disputa curricular sobre quais conhecimentos são considerados prioritários no projeto de sociedade em curso. Ao marginalizar Sociologia, Filosofia, História e Geografia, o currículo

tende a favorecer uma formação mais instrumental, voltada à adaptação dos estudantes às demandas imediatas do mercado, em prejuízo de uma formação ampla, crítica e cidadã.

A partir dessa perspectiva, a redução das Humanidades compromete a democratização do saber, pois restringe o acesso dos estudantes a instrumentos intelectuais necessários para compreender as desigualdades, os conflitos sociais, os processos históricos e as relações de poder. Portanto, enfraquecer as Ciências Humanas significa também limitar a capacidade da escola de formar sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo em que vivem.

As reformas curriculares e a desvalorização das Humanidades não podem ser compreendidas de forma isolada, mas articuladas à lógica neoliberal, que tende a subordinar a educação à produtividade, à empregabilidade e aos resultados mensuráveis. Nessa lógica, conhecimentos que favorecem a reflexão crítica, a consciência histórica e a análise das contradições sociais passam a ser considerados menos úteis do ponto de vista econômico, ainda que sejam fundamentais para a formação humana e democrática.

O currículo escolar não é apenas uma organização técnica de disciplinas, mas um espaço de poder no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são secundarizados. Quando discursos sociais reduzem as Humanidades à “doutrinação” ou questionam sua legitimidade, operam formas de violência simbólica que desqualificam o trabalho docente e enfraquecem o valor social desses conhecimentos. Esse processo contribui para a naturalização da ideia de que apenas saberes considerados práticos, técnicos ou economicamente produtivos teriam real importância na formação escolar.

Outro elemento relevante é a influência do senso comum e da polarização ideológica, apontada pelos professores como desafio para o ensino das CHSA. Em um contexto marcado pela circulação acelerada de informações, opiniões e discursos simplificados nas redes digitais, torna-se cada vez mais difícil promover análises fundamentadas da realidade social. As Ciências Humanas enfrentam, assim, o desafio de disputar sentidos com narrativas imediatistas, polarizadas e muitas vezes desprovidas de base científica. Por isso, seu papel torna-se ainda mais necessário: ensinar os estudantes a diferenciar opinião de conhecimento, senso comum de análise crítica, informação fragmentada de compreensão histórica e social.

Apesar desses desafios, os dados demonstram que os docentes reconhecem nas Ciências Humanas um papel central para a formação cidadã. As categorias desenvolvimento do pensamento crítico, formação política e social, estímulo ao debate e ampliação da consciência social revelam que os professores compreendem essa área como fundamental para a construção de sujeitos capazes de interpretar o mundo, reconhecer desigualdades, participar da vida pública e refletir sobre os conflitos que estruturam a sociedade. Assim, mesmo diante da redução

curricular e da desvalorização institucional, as CHSA permanecem como espaço de resistência pedagógica e formação democrática.

O ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas vive uma contradição central: ao mesmo tempo em que enfrenta processos de desvalorização, redução curricular e precarização das condições de trabalho docente, continua sendo reconhecido pelos professores como indispensável para a formação crítica, cidadã e social dos estudantes. A análise sociológica evidencia que os desafios da área não são meramente pedagógicos, mas resultam de disputas políticas, econômicas e simbólicas sobre o papel da escola pública e sobre o tipo de formação que se pretende oferecer às novas gerações. Dessa forma, fortalecer as Ciências Humanas exige garantir maior espaço curricular, melhores condições de trabalho, formação continuada crítica, materiais adequados e políticas educacionais comprometidas com a democratização do conhecimento e com a construção de uma educação pública socialmente referenciada.

Considerações finais

A presente pesquisa permitiu compreender que as políticas de formação continuada em serviço, destinadas aos professores da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na rede estadual de Mato Grosso, estão inseridas em um contexto mais amplo de reformas educacionais marcadas pela centralidade da gestão por resultados, pela padronização curricular e pela intensificação do controle sobre o trabalho docente.

Os dados empíricos evidenciaram que, embora haja elevada participação dos professores nas formações ofertadas pela rede, essa adesão não corresponde, necessariamente, à percepção de efetiva contribuição para o desenvolvimento profissional ou para o fortalecimento da prática pedagógica. Ao contrário, os resultados indicam que tais formações têm sido frequentemente percebidas como atividades burocráticas, marcadas pela obrigatoriedade, pela repetição de conteúdos e pelo distanciamento das necessidades concretas do cotidiano escolar.

As formações em serviço, evidenciadas nesta pesquisa, são elaboradas, em sua maioria, por especialistas e técnicos que, embora tenham conhecimento sobre os componentes curriculares e temas a serem trabalhados, não necessariamente levam em consideração as especificidades dos projetos pedagógicos das escolas, o planejamento e as dificuldades dos professores em termos dos conhecimentos pedagógicos, as características dos alunos, contexto escolar e outros elementos que envolvem as situações do cotidiano das salas de aula, o que contrapõe os que normatizam os documentos de referências educacionais que preconizam a especificidades do contexto escolar .

Ao mesmo tempo, essas reflexões evidenciam as necessidades formativas dos docentes e a importância de sua valorização profissional, compreendendo a formação não como um percurso pontual, mas como um processo contínuo de desenvolvimento humano, intelectual e social. Nessa perspectiva, busca-se a constituição de um professor capaz de envolver os estudantes de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o acesso crítico ao conhecimento. Assim, a formação docente assume o compromisso de contribuir para a construção de sujeitos críticos e conscientes, aptos a compreender a realidade e a intervir nela de maneira transformadora, fortalecendo o exercício da cidadania e a busca por uma sociedade mais justa e qualitativamente melhor.

Também se observou que a principal motivação para a participação nas formações está associada à Gratificação por Resultado, o que revela a influência de mecanismos meritocráticos e gerenciais na organização das políticas formativas. Nesse cenário, a formação continuada tende a deslocar-se de uma perspectiva emancipadora e reflexiva para uma lógica instrumental, voltada ao cumprimento de metas, indicadores e exigências institucionais.

No que se refere ao ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os dados mostram que as reformas educacionais recentes têm produzido impactos significativos, especialmente pela redução da carga horária, pela flexibilização curricular e pelo enfraquecimento da presença dessas disciplinas no currículo escolar. Tal processo compromete a formação crítica dos estudantes e limita o acesso a conhecimentos fundamentais para a compreensão da realidade social, histórica e política.

Apesar dessas contradições, a pesquisa também evidenciou que os docentes continuam atribuindo às Ciências Humanas papel central na formação cidadã, crítica e emancipatória dos estudantes. Esse dado reafirma a importância de políticas de formação que valorizem os saberes docentes, respeitem as especificidades das áreas do conhecimento e fortaleçam a autonomia pedagógica dos professores.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada em serviço, para cumprir efetivamente uma função formativa e emancipadora, precisa superar a lógica estritamente gerencial que vem orientando muitas políticas educacionais contemporâneas. Torna-se necessário construir processos formativos mais contextualizados, dialógicos e vinculados às reais necessidades das escolas e dos professores, reafirmando a educação pública como espaço de democratização do conhecimento e de formação humana integral.

A análise sociológica dos resultados desta pesquisa evidencia que as políticas de formação continuada em serviço destinadas aos professores das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas não podem ser compreendidas de maneira isolada ou exclusivamente pedagógica. Elas se inserem em um contexto histórico marcado pelas transformações do Estado, pela reestruturação produtiva do capitalismo e pela consolidação de políticas educacionais orientadas pelos princípios do neoliberalismo. Nesse cenário, a educação pública passa a ser progressivamente atravessada por racionalidades gerenciais, mecanismos de controle, avaliação por desempenho e padronização curricular, alterando profundamente o sentido do trabalho docente e o papel social da escola.

A partir das contribuições de Gaudêncio Frigotto, compreende-se que as reformas educacionais contemporâneas expressam um movimento mais amplo de adequação da educação às demandas do capital e do mercado. O neoliberalismo redefine a função social da escola ao subordinar a formação humana à lógica da produtividade, da competitividade e da eficiência técnica. Nesse contexto, a educação deixa de ser concebida prioritariamente como direito social e

processo de emancipação intelectual, passando a ser tratada como instrumento de formação de competências e adaptação às exigências do mercado de trabalho. As políticas de formação continuada, portanto, assumem um caráter estratégico dentro desse processo, funcionando não apenas como espaço de aperfeiçoamento pedagógico, mas também como mecanismo de alinhamento dos professores às diretrizes curriculares e às metas institucionais estabelecidas pelos sistemas educacionais.

Os dados da pesquisa revelam que a elevada participação dos docentes nas formações em serviço está fortemente relacionada à Gratificação por Resultado, evidenciando a incorporação de mecanismos meritocráticos nas políticas de valorização profissional. Tal dinâmica demonstra a influência da racionalidade gerencial sobre o trabalho docente, na medida em que a participação em processos formativos passa a ser condicionada por incentivos financeiros e indicadores de desempenho. Sob essa lógica, o professor é progressivamente responsabilizado pelos resultados educacionais, enquanto questões estruturais, como desigualdade social, precarização da escola pública, ausência de infraestrutura e sobrecarga de trabalho e tendem a ser secundarizadas.

Tais políticas operam também por meio do poder simbólico. A formação continuada, apresentada institucionalmente como oportunidade de desenvolvimento profissional, muitas vezes assume caráter obrigatório e normativo, produzindo mecanismos sutis de controle sobre as práticas pedagógicas. O poder simbólico manifesta-se justamente quando essas exigências passam a ser naturalizadas pelos próprios agentes escolares, que incorporam como legítimas as formas de avaliação, monitoramento e responsabilização impostas pelas políticas educacionais. Nesse sentido, a adesão às formações não pode ser interpretada exclusivamente como reconhecimento de sua relevância pedagógica, mas como resultado das relações de poder que estruturam o campo educacional.

A escola, nesse contexto, constitui-se como um verdadeiro campo de disputas simbólicas, políticas e ideológicas. O currículo e as políticas educacionais nunca são neutros, pois expressam disputas sobre quais conhecimentos devem ser legitimados e quais projetos de sociedade devem ser fortalecidos. As reformas educacionais recentes, especialmente após a implementação do Novo Ensino Médio, evidenciam esse processo ao promover a flexibilização curricular e a redução do espaço destinado às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ao diminuir a carga horária de disciplinas como Sociologia, Filosofia, História e Geografia, o currículo escolar passa a privilegiar saberes considerados mais úteis à lógica produtiva e às demandas do mercado, em detrimento de áreas voltadas à reflexão crítica da realidade social.

Essa reorganização curricular produz impactos profundos na formação dos estudantes e no trabalho docente. As Ciências Humanas desempenham papel fundamental na construção da

consciência histórica, política e social, permitindo aos estudantes compreender as desigualdades, os conflitos e as relações de poder presentes na sociedade. Quando essas disciplinas são reduzidas, flexibilizadas ou desvalorizadas, enfraquece-se também a capacidade da escola de promover processos formativos críticos e emancipatórios. Assim, a disputa curricular revela uma disputa mais ampla sobre o próprio sentido da educação pública: de um lado, uma perspectiva voltada à formação integral e à democratização do conhecimento; de outro, uma lógica instrumental orientada pela produtividade, pela performatividade e pela adaptação ao mercado.

A precarização do trabalho docente emerge como outro elemento central identificado pela pesquisa. A intensificação das atividades burocráticas, a sobrecarga de trabalho, a exigência constante de atualização profissional e a responsabilização individual pelos resultados escolares configuram um cenário de desgaste profissional e fragilização da autonomia pedagógica. O trabalho docente contemporâneo tem sido marcado pela ampliação de funções e responsabilidades, sem que isso seja acompanhado de condições adequadas de trabalho, valorização salarial ou tempo institucional para estudo e planejamento. Nesse cenário, o professor deixa de ser reconhecido prioritariamente como intelectual da educação e passa a ser tratado como executor de programas e metas estabelecidas externamente.

A lógica neoliberal aplicada à educação também produz efeitos sobre a subjetividade docente. A cultura da performatividade e da avaliação permanente contribui para a construção de um ambiente de competitividade, pressão e individualização do trabalho. O docente passa a ser constantemente avaliado por índices, resultados e indicadores, criando um processo de internalização da responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso escolar. Tal dinâmica obscurece as contradições estruturais da educação pública e desloca para o professor problemas que são historicamente produzidos pelas desigualdades sociais e pela insuficiência de investimentos educacionais.

Ao mesmo tempo, a pesquisa demonstra que, apesar das contradições e das condições adversas, os docentes continuam reconhecendo nas Ciências Humanas um espaço fundamental de formação cidadã, pensamento crítico e emancipação social. Esse dado revela a permanência de práticas de resistência no interior da escola pública. Mesmo submetidos às pressões gerenciais e às reformas curriculares, os professores seguem atribuindo sentido social e político ao trabalho pedagógico, defendendo a importância da reflexão crítica, do debate e da compreensão histórica da realidade.

Nessa perspectiva, a escola pública permanece como espaço contraditório e disputado. Ao mesmo tempo em que sofre pressões para adaptar-se às demandas do mercado e às políticas de controle gerencial, continua sendo um dos principais espaços de socialização do conhecimento científico, reflexão crítica e construção da cidadania. É justamente por isso que o campo

educacional se torna objeto permanente de disputas políticas e ideológicas: disputar o currículo, a formação docente e o papel da escola significa disputar também os projetos de sociedade em circulação.

Assim, as políticas de formação continuada em serviço analisadas nesta pesquisa refletem as tensões estruturais presentes na educação pública contemporânea. Inseridas em um contexto de reformas neoliberais, essas políticas tendem a reforçar mecanismos de controle, padronização e responsabilização do trabalho docente, contribuindo para a precarização das condições de trabalho e para o enfraquecimento da autonomia pedagógica. Contudo, os resultados também evidenciam que os docentes continuam reconhecendo a importância das Ciências Humanas na formação crítica e cidadã dos estudantes, reafirmando a escola pública como espaço de resistência, produção de conhecimento e disputa em torno dos projetos de sociedade. Dessa forma, pensar a formação continuada implica defender políticas educacionais comprometidas com a valorização docente, a democratização do conhecimento, a autonomia pedagógica e a construção de uma educação pública verdadeiramente emancipadora e socialmente referenciada.

Referências Bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, 2018.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ALMEIDA, M.; ANES, R. **Políticas de formação docente e influência de organismos internacionais**. 2021.

ANADON, M.; SILVA, A. Formação continuada de professores e contextos escolares. 2023.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____**Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____**Educating the "right" way: markets, standards, God, and inequality**. 2. ed. New York: Routledge, 2006.

_____. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ARAÚJO, C. S.; LIMA, J. G. *Impactos e consequências da reforma do ensino médio para as Ciências Humanas*. Revista Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 32, 2025.

ARROYO, Miguel G. **O ensino médio e a juventude popular**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, p. 11-26, 2018.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____.**Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 126, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____**Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 1970.

BOURDIEU,Pierre;**O uso sociais da ciências :por uma sociologia clínica do campo científico** .Colaborador Patrick Champagne e Etienne Landais;tradução Denice Bárbara Catani. - São Paulo: Editora UNESP. 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: MEC/BNCC. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 13 de novembro de 2024**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE/MEC, 2024. Disponível em: MEC. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a LDB e institui a reforma do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394/1996 e redefine a organização do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 2024.

BRASIL. **[Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971].** Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília: Presidência da República, [1971]. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 5 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996, nº 11.494/2007, nº 10.260/2001, nº 11.494/2007, nº 8.069/1990 e a CLT, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: Planalto. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir a Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: Planalto. Acesso em: 6 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Ministério da Administração e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005/2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Editora 34, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (org.). Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Fórum Nacional da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024 – Documento referência**. Brasília, 2023. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24, 2019. Disponível em: SciELO. Acesso em: 6 mar. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 163-178, 2002.

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

DUARTE, R. G.; SILVA, D. S. *A reforma do novo ensino médio brasileiro e o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais*. Revista Cocar, 2023.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. Educação no Brasil contemporâneo: reformas e disputas. São Paulo: Cortez, 2019.

FERREIRA, Naura Syria. **Formação continuada de professores**. 2003.

FERRETTI, Celso João. *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*. Estudos Avançados, v. 32, n. 93, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____.**A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: SciELO/USP. Acesso em: 6 mar. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A avaliação educacional em larga escala: questões e desafios**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1027-1044, 2012

_____.**A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 39, n. 144, p. 1-16, 2018.

_____.**Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____.A reforma do ensino médio e a formação humana: retrocessos e disputas. Revista Educação & Sociedade, v. 39, n. 145, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a urgência da reforma do ensino médio?** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019.

_____.**Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____.**Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69, 2017.

_____.***O novo Ensino Médio: desigualdades e contradições*.** Educação & Sociedade, 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. **As políticas de formação de professores e a precarização do trabalho docente**. Educação & Sociedade, Campinas, 2011.

_____.**Ensino médio e educação profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____.**Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____.**Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Campinas: Autores Associados, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____.**A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____.**Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MATO GROSSO. **Lei Complementar nº 756, de 14 de fevereiro de 2023**. Autoriza a implementação da gratificação por eficiência e resultado para profissionais da educação básica da rede estadual.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Extrato do Contrato nº 081/2021/SEDUC*. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, n. 28.140, edição extra n. 02, p. 1, 09 dez. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientativo para elaboração do Projeto Político Pedagógico da Rede Estadual de Educação de Mato Grosso. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra; ZATTI, Adriana. **Políticas de avaliação e remuneração docente nas redes estaduais brasileiras**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, 2019.

MORAN, José Manuel. **Educação híbrida**. Campinas: Papirus, 2015.

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

_____O passado e o presente dos professores. In.: NÓVOA, Antônio. Profissão professor. Portugal: Ed. Porto, 1995.

OCDE. **Professores são importantes: atrair, desenvolver e reter professores eficazes**. Paris: OECD Publishing, 2006.

PEREIRA, N. S.; CIAVATTA, M.; GAWRYSZEWSKI, B. O processo da reforma do ensino médio no Rio de Janeiro. Retratos da Escola, *[S. l.]*, v. 16, n. 35, p. 463–481, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1398.Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1398. Acesso em: 10 mar. 2025.

OLIVEIRA, N. R. M.; RAMOS, N. V. ***Revisão sistemática da literatura sobre a reforma do Ensino Médio*.** Revista Aracê, 2024.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. **A tecnificação das Ciências Humanas nas políticas curriculares para o ensino médio: pedagogização do conhecimento escolar e instituição de uma nova economia moral**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 105, p. e5703, 2024. Disponível em: INEP/SciELO. Acesso em: 6 mar. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **A reforma do ensino médio e o retrocesso educacional**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 343-354, 2017.

_____.**Educação escolar, currículo e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2016.

_____.**Escola e democracia no século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2020.

_____.**Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009.

_____.**História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____.**Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEDUC-MT. Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. **Sistema Estruturado de Ensino da Rede Estadual de Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC, 2024.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, M. R. S.; KRAWCZYK, N.; CALÇADA, G. E. C. ***Juventude, novo ensino médio e itinerários formativos*.** Educação em Pesquisa, São Paulo, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. ***Ensino Médio, juventude e políticas educacionais***. Campinas: Autores Associados, 2022.

TANURI, Leonor. **História da formação de professores no Brasil.** 2000.

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

TEIXEIRA, João; SILVA, Mariana. **Os itinerários formativos e a desigualdade escolar no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 51, n. 180, 2021.

VICENTINI, Paula; LUGLI, Rosário. **História da profissão docente no Brasil**. 2009.

Anexos

Formulário de pesquisa Google Formes

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL-UNEMAT-Campus de Sinop Pesquisa Acadêmica : Impactos e Possibilidades da Formação em Serviço de Professores de Ciéncias Humanas e Sociais Aplicadas da Rede Estadual de Mato Grosso
Pesquisador Responsável:
Mestranda Francy Laura de Moraes
Orientador da pesquisa: Prof.Dr Helio Vieira Junior

1. **Nome ***

2. **E-mail ***

Escola de atuação em 2025 *

Escola Estadual Enio Pipino

Escola Estadual Professor Djalma Guilherme Da Silva

E. E. Nilza De Oliveira Pipino

Escola Estadual de 1º e 2º Graus OSVALD Escola Estadual Paulo Freire
E. E. Profa Edeli Mantovani

Escola Estadual Professora Zeni Vieira

E. E. Olimpio João Pissinati Guerra

E. E. Nossa Senhora De Lourdes

E.E. Cleufa Hubner

E. E. São Vicente De Paula Escola Estadual Jorge Amado Escola Estadual Bom Jardim OutrO:

3. **QUAL A SUA FORMAÇÃO INICIAL? ***

Sociologia História Geografia Filosofia outro

4. Qual disciplina lecionou no ano letivo de 2025

Sociologia Filosofia História Geografia Outro

5. Tempo de atuação na docência

Marque todas que se aplicam.
☐ Entre um e três anos ☐ Entre três e sete anos ☐ Entre sete e dez anos ☐ Mais de 10 anos

Formação em Serviço

6. Formação em Serviço :
Participou em 2025 das formações em serviço ofertadas pela SEDUC?

Sim Não

7. Qual a frequência e o modo de participação dessas formações?

Mensal
Semanal

Formas de participação

8. Se participou das formações em serviço ,quais os formatos foram disponibilizados ?
Plataforma AVADEP Presencial
Via google meat

Outros

9. Qual o tempo que o senhor(a) dispõe para essas formações?

No periodo de hora -atividade

No período fora do expediente da escola
Aos finais de semana

10. Qual a sua motivação para participar das formações e cursos ofertados pela Secretária de Educação do Estado de Mato Grosso?

Ampliação do conhecimento
Gratificaşão por Resultado
Conhecimento sobre o material do sistema estruturado de ensino

Outros

11. Qual a sua opinião sobre as formações em serviço ?

12. A carga horaria das formações em serviço são sufientes para apreenção dos temas discutidos ?

13. Em sua avaliação essas formações em serviço contribuem para a sua prática pedagogica ?

14. Em sua avaliação essas formações em serviço contribuem para esclarecer aspectos sobre a teorias e conhecimentos (Conteúdo)nas de CHAS ?

15. Na realização das formações em serviço são apresentados as matrizes de referências ,ementas e a instituição formadora ? Se sim,pode citar a instituição formadora?

16. Referindo-se as formações em serviço ,qual tema você consideraria importante ser abordado que contribuiria com a sua prática pedagogica?

Mudanças no Ensino :Reforma do Ensino médio (Lei nº 13.415/2017)

17. Segundo sua opinião quais foram os principais impactos das mudanças recentes no ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ?

Pandemia

Novas tecnologias Reformas Educacionais
Outro

18. Houve outros impactos das mudanças no ensino das Ciências Humanas e Sociais
Aplicadas que gostaria de descrever?

19. Você percebe que as transformações sociais e culturais dos últimos anos influenciaram os conteúdos e práticas pedagógicas na área Ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas?

20. Quais são os maiores desafios enfrentados por professores e estudantes na area da CHSA atualmente?

Perspectivas e Possibilidades

21. Inovação Pedagógica:Que possibilidades você enxerga para inovar nas abordagens das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas após as formações em serviço ?

22. Interdisciplinaridade:Como você avalia o papel da interdisciplinaridade no ensino dessa área? Há exemplos que você destacaria?

23. Tecnologia e Educacionais :Quais são os impactos e desafios do uso de tecnologias digitais no ensino das disciplinas da área da CHAS?

Impacto Social e Formação Cidadã

24. Contribuiçóes para a Sociedade:De que maneira as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e engajados?
25.
26. **Inclusão e Diversidade:**

Como as disciplinas da área podem abordar temas como inclusão social, diversidade cultural e justiça social?

27. Educação para o Futuro:Na sua opinião, quais habilidades e conhecimentos serão mais importantes para os estudantes da área nos próximos anos?

28. Reflexóes Finais:Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre os impactos e possibilidades no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**?**

MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL

UNEMAT -CAMPUS DE SINOP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: Impactos e Possibilidades da Formação em Serviço de Professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Rede Estadual de Mato Grosso

Pesquisador Responsável:

Mestranda Francy Laura de Moraes

Orientador da pesquisa :Prof.Dr Helio Vieira Junior

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL-UNEMAT-Campus de Sinop

Telefone para Contato:66992158633

E-mail para Contato:francy.moraes@unemat.br

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os impactos e as possibilidades da formação em serviço para professores de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que atuam na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso.

Procedimentos:

Caso aceite participar, você será convidado(a) a responder a um questionário Googleforms .

Riscos e Benefícios:

Não há riscos físicos ou psicológicos significativos associados à sua participação. Os benefícios incluem a oportunidade de contribuir para a construção de conhecimentos que possam subsidiar políticas e práticas formativas mais eficazes na área.

Confidencialidade:

Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Os dados serão apresentados de forma agregada, garantindo que sua identidade não seja revelada.

Participação Voluntária:

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e poderá ser interrompida a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo para você.

Esclarecimentos e Dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelos meios indicados acima.

Declaração de Consentimento:

Ao assinar este termo, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. Estou ciente de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização.

Nome do Participante:

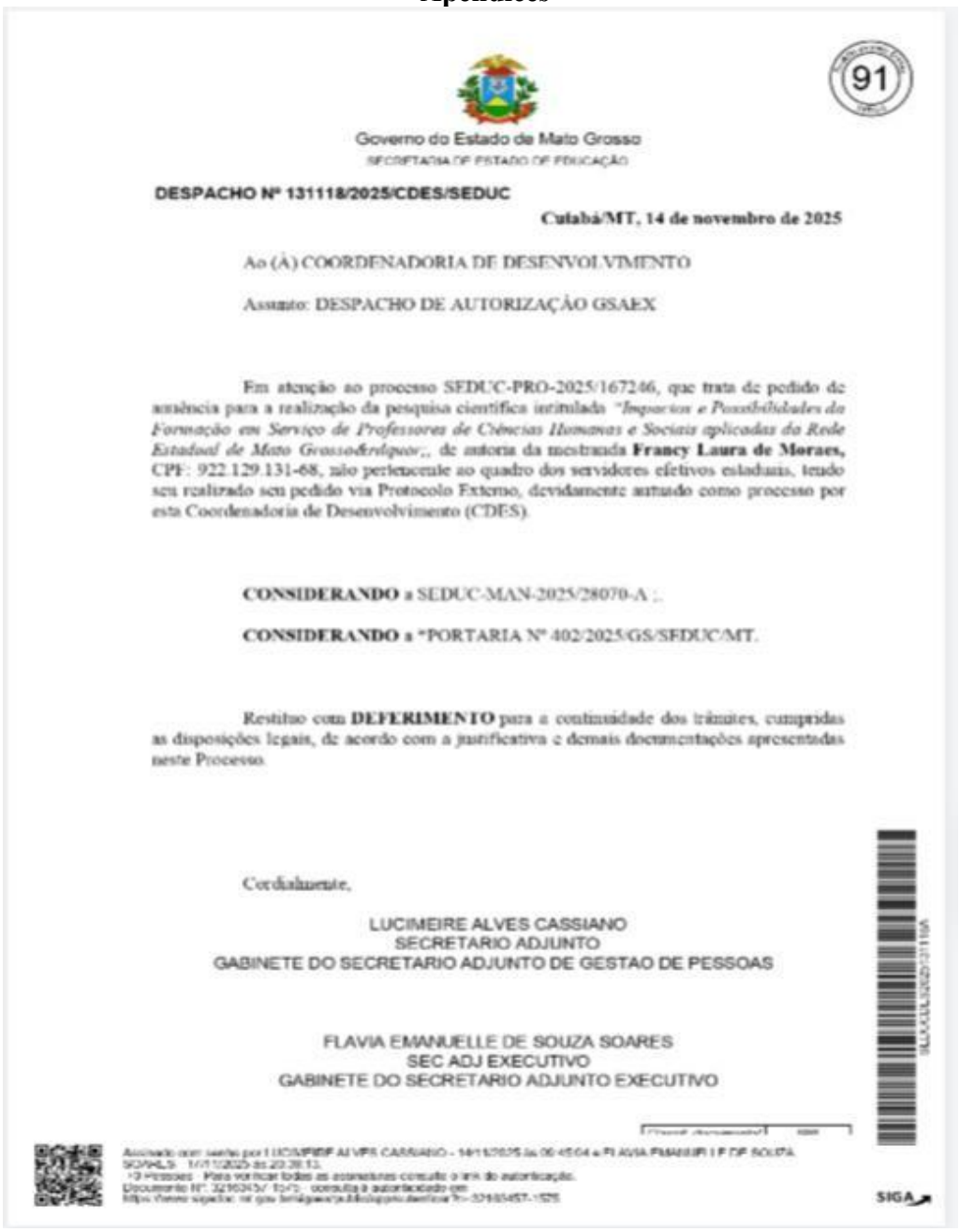
Assinatura do Participante:

Data:

/____/_____

Assinatura do Pesquisador Responsável:

Apêndices



Governo do Estado de Mato Grosso
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

91

DESPACHO Nº 131118/2025/CDES/SEDUC

Cuiabá/MT, 14 de novembro de 2025

Ao (À) COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO

Assunto: DESPACHO DE AUTORIZAÇÃO GSAEX

Em atenção ao processo SEDUC-PRO-2025/167246, que trata de pedido de anuência para a realização da pesquisa científica intitulada *"Impactos e Possibilidades da Formação em Serviço de Professores de Ciências Humanas e Sociais aplicadas da Rede Estadual de Mato Grossoderelpor;,* de autoria da mestranda **Francy Laura de Moraes,** CPF: 922.129.131-68, não pertencente ao quadro dos servidores efetivos estaduais, tendo seu realizado seu pedido via Protocolo Externo, devidamente autuado como processo por esta Coordenadoria de Desenvolvimento (CDES).

CONSIDERANDO a SEDUC-MAN-2025/28070-A ;.

CONSIDERANDO a "PORTARIA Nº 402/2025/GS/SEDUC/MT.

Restituo com **DEFERIMENTO** para a continuidade dos trâmites, cumpridas as disposições legais, de acordo com a justificativa e demais documentações apresentadas neste Processo.

Cordialmente,

LUCIMEIRE ALVES CASSIANO
SECRETARIO ADJUNTO
GABINETE DO SECRETARIO ADJUNTO DE GESTAO DE PESSOAS

FLAVIA EMANUELLE DE SOUZA SOARES
SEC ADJ EXECUTIVO
GABINETE DO SECRETARIO ADJUNTO EXECUTIVO

SIGA